

جامعة الجزائر2
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأطفونيا

فعالية برنامج إرشادي لتنمية القدرة على حل المشكل
باستخدام التفكير المنطقي
لدى طلبة علم النفس بالجزائر

مذكرة ماجستير في الإرشاد النفسي والصحة النفسية

إشراف الأستاذ:

د/ ناصر الدين زبيدي

إعداد الطالبة:

يمينة فالح

السنة الجامعية: 2010-2011

جامعة الجزائر 2
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأطفونيا

فعالية برنامج إرشادي لتنمية القدرة على حل المشكل
باستخدام التفكير المنطقي
لدى طلبة علم النفس بالجزائر

مذكرة ماجستير في الإرشاد النفسي والصحة النفسية

إشراف الأستاذ:

د/ ناصر الدين زبدي

إعداد الطالبة:

يمينة فالح

السنة الجامعية: 2010-2011

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

" وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُودَ وَقَالَ يَا أَيُّهَا
النَّاسُ عَلِمْنَا مَنَظِقَ الطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِنْ كُلِّ
شَيْءٍ إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمَبِينُ "

الآية السادسة عشر سورة النمل رقم (27)، الجزء التاسع عشر.

إهداء

إلى أبي ناصر الدين

إلى أبي رابح دكار

إلى إستبرق

إلى أنيس

إلى الذين قال الله سبحانه وتعالى فيهم:



الباحثة

شكر وعرفان

الحمد لله على إحسانه وله الشكر على توفيقه وامتنانه، أحمده وأشكره كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، أن وفقني لإتمام هذا العمل، فخير عمل هو طلب العلم والعمل الصالح فهما إلى سبيل الهدى سببان، والبر هو ما ارتاحت له النفس والنفس ترتاح بالإيمان الذي يصدق العمل. والصلاة السلام على نبيه المصطفى معلم الناس الخير وعلى آله وصحابه الأطهار ومن تبعهم بإحسان ما تعاقب الليل والنهار.

أتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير إلى كل الذين مدوا إلي يد المساعدة من أجل إنجاز هذا العمل عرفانا مني لهم بجميل الصنع وحسن العمل، فمن لا يشكر الناس لا يشكر الله فجزاهم الله خير الجزاء. إلى والدي، اللذان ربياني كما قال الشاعر: يا أمي أنت سقيتيني - لبن التوحيد مع الفطرة، وغرست حنانك في قلبي - من أول رشفي للقطرة.

إلى أستاذي الفاضل ناصر الدين زبدي الذي لم يبخل علي يوما بتوجيهاته ونصحه من أجل أن يأتي هذا العمل متقنا مميزا.

إلى مدير إقامتي الجامعية أولاد فايت -2 رابح دكار الذي كان بمثابة الأب الحنون والأخ الكريم والمدير الرشيد.

إلى السيدة حدة وحيدة سائل على حسن استقبالها لي وعلى توضيحاتها وإفادتها لي فيما يخص مقياس البحث.

إلى كل الذين ساعدوني لإنجاز هذا العمل، وتحكيم البرنامج الإرشادي، إلى الأستاذ الدكتور محمد لحرش، والأستاذ الدكتور أحمد دوقة وإلى كل الأساتذة الذين شاركوا في تحكيم البرنامج، كما أشكر الأستاذة وافية صحراوي.

إلى كل هؤلاء أسمى معاني الشكر والتقدير والاحترام والدعاء.

الباحثة.

ملخص الدراسة:

تناولت الدراسة الحالية فعالية برنامج إرشادي لتنمية القدرة على حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر .
من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- هل يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي في تنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر ؟
والتساؤلات الفرعية:

- هل يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي في تنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى المجموعة التجريبية؟

- هل يوجد أثر سلبي في تنمية قدرة أفراد المجموعة الضابطة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي وذلك بعزلهم عن البرنامج الإرشادي؟

- هل يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي في تنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي يظهر في تحسن مستوى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في القياس بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

استخدمت الباحثة الأدوات الآتية في الدراسة: مقياس حل المشكلة الاجتماعية، اختبار القدرة المنطقية، والبرنامج الإرشادي لتنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي. وبالنسبة لعينة البحث فهي تتكون من مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليها ، كما تم إجراء مقارنة بين القياسين القبلي والبعدي للدرجات استخدام اختبار "ت".

وتوصلت الباحثة تحقق فرضيات الدراسة التي نصت على النتيجة الآتية متأكدون بنسبة **99 %** أنه يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي في تنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر، ويمكن تعميم هذه النتيجة على مجتمع الدراسة.

Le résumé de L' étude:

La présent recherche prennent activation programme conseille de développement capacité solution problème avec faculté logique a les étudiant psychologie al'algerie.

La recherche étulise la théorie de Albert Ellis a conseille et Thérapie rational émotive behaviourisme.

La programme conseille a recherchent dant la questions suivantes:

- Est-ce que la La programme conseille affecte positif par développement capacité solution problème avec faculté logique les étudiant psychologie al'algerie.
- Est-ce que la La programme conseille affecte positif par développement capacité solution problème a groupe expérimentaux .
- Est-ce que la La programme conseille affecte nigatif par développement capacité solution problème a groupe control.
- Est-ce que la La programme conseille affecte positif par développement capacité solution problème a groupe expérimentaux comparaisant.

La recherche etulise le system statistiquememt « t – test » recupèration a été l' acces a générallement suivant:

Aucune affecte positif par développement capacité solution problème a les étudiant psychologie al'algerie. Ca avec fote 1% et cette **relassant** validite dant population.

فهرس المحتويات

الموضوع:	الصفحة
إهداء.....	أ
شكر و عرفان.....	ب
ملخص الدراسة.....	ج
مقدمة:	1

الجاناب النظري

الفصل الأول: الإطار العام لمشكلة البحث

1. إشكالية البحث.....	5
2. فرضيات البحث.....	8
3. أهمية البحث.....	8
4. أهداف البحث.....	8
5. التعاريف الإجرائية للمفاهيم.....	9
خلاصة.....	12

الفصل الثاني: حل المشكل (محدداته ومراحله)

تمهيد.....	14
1. المحددات العملية في حل المشكلة.....	15
2. مراحل حل المشكلة.....	16
3. العمليات العقلية عند حل المشكلة.....	17
4. عوامل النشاط العقلي عند حل المشكلة.....	21
5. معوقات حل المشكلة.....	22
6. أهم استراتيجيات حل المشكلة.....	22
خلاصة.....	26

الفصل الثالث: التفكير المنطقي

28	تمهيد
28	1. تعريف التفكير
28	2. التفكير المنطقي
30	3. البحث والمنطق إجابة سؤال لماذا
31	4. المساءلة للتفكير
32	5. البديهيات التي يقوم عليها التفكير المنطقي
36	6. خطوات التفكير المنطقي ومكوناته
39	7. نواتج التفكير المنطقي (التعميمات والنظريات)
40	خلاصة

الفصل الرابع: تصميم البرنامج الإرشادي

42	تمهيد
42	1. الأسس النفسية لبناء البرنامج الإرشادي
43	2. المنهج الإرشادي
44	3. النظرية الإرشادية
57	4. الأسلوب الإرشادي
58	5. خطوات تصميم البرنامج الإرشادي
60	خلاصة

الجانب الميداني

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

63	تمهيد
63	1. الدراسة الاستطلاعية
63	2. متغيرات الدراسة
64	3. منهج البحث المستخدم
64	4. العينة

65	..... 5. أدوات الدراسة
69	..... 6. الخصائص السيكومترية لأدوات القياس
68	..... 7. الأسلوب الإحصائي المعتمد
69	..... خلاصة

الفصل السادس: نتائج الدراسة

81	..... تمهيد
81	..... 1. عرض وتحليل نتائج الدراسة
96	..... 2. تفسير نتائج الدراسة
99	..... 3. مناقشة نتائج الدراسة
104	..... 4. استنتاج عام
106	..... قائمة المراجع
111	..... الملاحق
112	..... ملحق رقم (1) مقياس حل المشكلة الاجتماعية
117	..... ملحق رقم (2) اختبار القدرة المنطقية
124	..... ملحق رقم (3) محتوى البرنامج الإرشادي

فهرس الجداول والأشكال

الصفحة	الموضوع:
19	جدول رقم(1): خطوات التمثيل العقلي لحل المشكلة
38	جدول رقم(2): أنواع الألفاظ التي تعوق التفكير المنطقي
68	جدول رقم(3):الدليل التوجيهي لتفسير الدرجات على اختبار حل المشكلة
70	جدول رقم(4):حساب صدق مقياس حل المشكلة الاجتماعية.
72	جدول رقم(5): حساب صدق اختبار القدرة المنطقية
83	جدول رقم(6): قياس العلاقة الارتباطية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين
84	جدول رقم(7):نتائج قياس اختبار"ت" لدراسة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار القدرة المنطقية
85	جدول رقم(8):نتائج قياس اختبار"ت" لدراسة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس حل المشكلة الاجتماعية.
86	جدول رقم(9): قياس العلاقة الارتباطية بين أداء أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين.
88	جدول رقم(10):نتائج قياس اختبار"ت" لدراسة الفروق بين درجات أفراد المجموعة الضابطة في اختبار القدرة المنطقية
88	جدول رقم(11):نتائج قياس اختبار"ت" لدراسة الفروق بين درجات أفراد المجموعة الضابطة في مقياس حل المشكلة الاجتماعية
90	جدول رقم(12): قياس العلاقة الارتباطية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين في القياس البعدي
91	جدول رقم(13):نتائج قياس اختبار"ت" لدراسة الفروق بين درجات أفراد المجموعة

	التجريبية في اختبار القدرة المنطقية
91	جدول رقم(14):نتائج قياس اختبار"ت" لدراسة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار حل المشكلة الاجتماعية
93	جدول رقم(15): قياس العلاقة الارتباطية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين في القياسين القبلي و البعدي
95	جدول رقم(16): نتائج قياس اختبار"ت" لدراسة الفروق بين درجات أفراد العينة في اختبار القدرة المنطقية
95	جدول رقم (17):نتائج قياس اختبار"ت" لدراسة الفروق بين درجات أفراد العينة في اختبار حل المشكلة
46	شكل رقم (1):نشأة الأفكار اللاعقلانية
82	شكل رقم(2): منحى بياني يوضح تطور درجات أفراد المجموعة التجريبية
83	شكل رقم(3): رسم بياني يوضح نتائج أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين
85	شكل رقم(4): منحى بياني يوضح درجات أفراد المجموعة الضابطة
87	شكل رقم(5): رسم بياني يوضح نتائج أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين
89	شكل رقم(6): منحى بياني يوضح درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة
90	شكل رقم(7): رسم بياني يوضح نتائج أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين
92	شكل رقم(8): منحى بياني يوضح درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة خلال القياسين القبلي والبعدي
94	شكل رقم(9): رسم بياني يوضح نتائج أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

مقدمة:

يعتبر التفكير العلمي الطريقة الموصلة إلى الحقيقة بشكل موضوعي واضح، وهو المنهج الذي يفكر به الإنسان لتجاوز الصعوبات التي يواجهها وحل مشكلاته اليومية.

فهو يواجه المشكلات ويضع الفرضيات لحلها فيصدق بعض تلك الفرضيات باتخاذ حلول للمشكلات وبالتالي يصبح الفرد في حالة من التوافق النفسي والاجتماعي.

فقدرة الفرد على إيجاد حلول لمشكلاته تجعله يتمتع بإحساس ذاتي بالكفاية والسعادة، كما تجعله يشعر بالكفاءة الاجتماعية و هذه ملامح لتمتعه بقدر من الصحة النفسية التي يكتسبها الأفراد ويتعلمونها من خلال تمميتهم لمهارات سلوكية وقدرات معرفية عديدة.

فطريقة تفكير الفرد تحدد سلوكه، ووراء كل سلوك خاطئ فكرة خاطئة، وفي هذا يقول أحد الكتاب في علم النفس الاجتماعي "عجبا للناس يصنعون المشاكل من لا شيء ثم يتذمرون من كثرة المشاكل".

وقام الإسلام على أساس مخاطبة العقل وإقناعه بما ينبغي أن يقنعه به من حقائق فلا إكراه و لا قهر.

إن جهد النبي صلى الله عليه وسلم أن ينير النفوس من الداخل، وأن يجعل العقل الإنساني ينتهي من إتباع الخرافة، ومن تصديق الأوهام، ومن إلف الجهالات، فإن إلف الجهالات لا ينبغي أن يكون طبيعة البشر ولا شأنهم.

ويعتمد الإرشاد العقلائي على إقناع الأفراد بعدم منطقية أفكارهم اللاعقلانية ومساعدتهم على استبدالها بأفكار عقلانية من أجل تنمية سلوكهم الإيجابي وإكسابهم القدرة على التعامل مع مشكلاتهم بطريقة ايجابية ومنطقية لتنمية صحتهم النفسية.

فكيفية شعور الفرد تجاه نفسه وكيفية شعوره تجاه الآخرين وكيفية مواجهته لمطالب الحياة كلها أمور تعتمد على طريقة تفكيره.

ومن مميزات الأفراد ذوي الصحة النفسية أنهم يشعرون تجاه أنفسهم بالارتياح والرضا كما يشعرون بالسرور ولا تهدمهم عواطفهم ومخاوفهم وغضبهم ومحبتهم وقلقهم، فيسرون غير متأثرين بما يصادفهم من فشل أو صعوبات في الحياة ، كما أنهم متسامحون ومتساهلون مع أنفسهم ومع الآخرين، ولا يقللون من أهمية مقدرتهم، كما أنهم لا يقدرونها أكثر مما هي عليه، ويتقبلون أخطاءهم وتقصيرهم ويحترمون أنفسهم ويشعرون بأنهم قادرين على مواجهة ما يعترضهم في الحياة وينالون الرضى من مباحج بسيطة يومية.

وهذه الخصائص ترجع إلى طريقة تفكيرهم في الأمور فيتخذون موقفا صوابيا صحيحا تجاه الآخرين ويحبونهم ويتبادلون معهم هذه المشاعر، كما أنهم لا يضايقون الآخرين ولا يسمحون للآخرين بمضايقتهم، ويشعرون بأنهم جزء من الجماعة ويشعرون بالمسؤولية تجاه جيرانهم وإخوانهم في البشرية، كما أن طريقتهم في مواجهة المشكلات ومواجهة الأمور تمكنهم من مواجهة مطالب الحياة فيحلون مشكلاتهم بأنفسهم كلما ظهرت ويتعلمون مسؤوليتهم ويؤثرون على بيئتهم إذا تمكنوا من ذلك، أو رأوا ذلك ضروريا يضعون الخطط للمستقبل ولا يخافونه ويرحبون بالأفكار الجديدة. فيستخدمون قدراتهم ويضعون لأنفسهم أهدافا حقيقية عملية، ويقدرن على التفكير بأموالهم، واتخاذ القرارات اللازمة لأنفسهم، ويعملون باجتهاد في كل عمل يقع بين أيديهم، ويجدون المتعة والرضى في القيام بذلك العمل، فيشعرون خلال أيامهم بالأمان.

والبرامج الإرشادية باختلاف أهدافها الإجرائية تهدف عموما إلى تحقيق الصحة النفسية للأفراد.

ويهدف البحث الحالي إلى إكساب الأفراد القدرة على حل المشكلات باستخدام التفكير المنطقي وبذلك يقسم هذا البحث إلى أربع فصول نظرية وثلاث فصول تطبيقية كالتالي:

الجانب النظري ويحوي الفصل الأول بعنوان الإطار العام لمشكلة البحث، وفيه العناصر التالية: إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة، والفصل الثاني بعنوان عملية حل المشكلة وقسم إلى العناصر التالية: تعريف حل المشكلة، معوقات حل المشكلة، أهم استراتيجيات حل المشكلة، والفصل الثالث بعنوان: التفكير المنطقي وفيه العناصر التالية: تعريف، التفكير المنطقي، البحث والمنطق إجابة سؤال لماذا، المساواة للتفكير، البديهيات التي يقوم عليها التفكير المنطقي، خطوات التفكير المنطقي ومكوناته، نواتج التفكير المنطقي (التعميمات والنظريات).

والفصل الرابع بعنوان تصميم البرنامج الإرشادي ويحوي العناصر التالية:

تعريف البرنامج الإرشادي، الأسس النفسية لبناء البرنامج الإرشادي، المنهج الإرشادي المتبع، النظرية الإرشادية، خطوات تصميم البرنامج الإرشادي محتوى البرنامج الإرشادي، تعيين البرنامج الإرشادي.

والجانب الميداني ويحوي فصلين: الفصل الخامس بعنوان إجراءات الدراسة الميدانية وقسم إلى العناصر التالية: الدراسة الاستطلاعية، متغيرات الدراسة، المنهج المستخدم، العينة، أدوات، جمع البيانات، الأسلوب الإحصائي المعتمد.

والفصل السادس بعنوان نتائج الدراسة ويحوي على عرض نتائج الدراسة، تحليل نتائج الدراسة ، تفسير نتائج الدراسة، مناقشة نتائج الدراسة، واستنتاج عام.

الجانِب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
 2. فرضيات الدراسة
 3. أهمية الدراسة
 4. أهداف الدراسة
 5. التعاريف الإجرائية للمفاهيم
- خلاصة

1- إشكالية الدراسة:

يعتبر التفكير القوة الأساسية التي يمتلكها الإنسان لكي يعيش بطريقة متوافقة ومنسجمة في الحياة، ولكي يطور ذاته ويحقق إمكانياته ويحول قدراته من القوة إلى الفعل، ويحقق أهدافه؛ فيحل مشكلاته من خلال تدميته لمهارات التفكير العلمي.

فحل المشكلات التي تعترض الإنسان تقتضي اكتساب مهارات للتفكير تمكنه من فك التناقض وإيجاد الانسجام، وكشف الغموض والتأليف بين طرفي المعادلة، وحل المجهول. فالطريقة العلمية في التفكير تؤدي إلى حل المشكلة.

وبينت دراسة النملة أثر استخدام طريقة إثارة التفكير في تنمية مهارة التفكير والتحصيل العلمي، وأوصت الدراسة بالاهتمام بتنمية مهارة التفكير المنطقي من خلال أنشطة إثارة التفكير (طريقة التدريس) التي تدرب التلاميذ على مهارة التفكير المنطقي (النملة سليمان، 2006).

كما أشارت دراسة إقبال مقل الشبلي (1995) حول قياس النضج المنطقي لبعض تلميذات الصف الأول الابتدائي، في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية وعلاقته بالتحصيل الدراسي وفقاً لنظرية جان بياجى إلى أن نسبة كبيرة من التلميذات وصلن إلى النضج المنطقي في الواجبات المنطقية لجان بياجى، وهي مرتبة من الأسهل إلى الأصعب كالتالي: الكمية المتصلة، الكمية المنفصلة، العدد، الحيز ببعدين، الطول... وإن النتائج أظهرت معامل ارتباط موجب مع مجموع درجات التحصيل الدراسي في الفصل الأول (الشرقاوي أنور، 2004، 263-267).

وفي دراسة كمال عبد الحميد زيتون وعادل سعيد البنا (1998) في فعالية برنامج تعليمي بمساعدة الحاسوب الآلي في تنمية الأداء المعرفي لحل مسائل الوراثة والتفكير المنطقي والاتجاه نحو استخدام الحاسب الآلي لدى عينة من طلاب الثانوية العامة، يشير الباحثين إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين جميع درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للأداء على اختبار التفكير المنطقي. مما يشير إلى فعالية البرنامج في تنمية التفكير المنطقي لدى عينة من طلاب الثانوية العامة (الشرقاوي أنور، 2004، 267-269).

وتنص نتائج دراسة أمال أحمد حلمي إسماعيل (2001) بعنوان برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التفكير في مادة المنطق باستخدام الكمبيوتر للمرحلة الثانوية العامة إلى الآتي:
- حققت المودبولات (النشرات) التعليمية صحة فروض البحث حيث توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس الكمبيوتر ودرجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية، لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق دالة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي ككل لصالح المجموعة التجريبية في المستويات المعرفية المختلفة، ويرجع ذلك إلى فعالية برنامج الكمبيوتر المتعدد الوسائط.

- حقق برنامج تعليم المنطق المستخدم بالكمبيوتر الفعالية في تحصيل مهارات التفكير في مادة المنطق لدى طلاب الصف الأول الثانوي عند مستوى دلالة (0.01) ويرجع ذلك إلى استخدام الموديولات (النشرات) التعليمية (الشرقاوي أنور، 2004، 334-336).

وتشير دراسة (shwartzner and zohar، 2005) من جامعة (hebrew) الإسرائيلية في قياس المعارف البيداغوجية، وهذا ضمن تعليم التفكير المنطقي والتي كانت من طرف 14 معلما مشاركا في الملاحظات داخل القسم حاصلين على خبرة تدريس سنة مهنية ذات علاقة بتدريس التفكير المنطقي، حيث أحرز أفراد العينة تقدما ملحوظا في المجال المعرفي والبيداغوجي وخاصة فيما يتعلق بالإستراتيجية الفكرية والعلمية التي تتطلب تفكيرا ناضجا وعاليا وعلميا وعمليا (العنزي عطا الله، 2009).

ومن خلال ما سبق تتضح أهمية التفكير المنطقي في تنمية مهارة التفكير وإستراتيجية تفكير حل المشكلة.

كما تشير دراسة (kobal et al، 2000) من جامعة Iovis ville بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أهمية المواد التعليمية في تنمية مهارات التفكير العلمي وفي إكساب التلاميذ القدرة على حل المشكلات، وبناء مفاهيم إيجابية وفعالة نحو المحيط الذي يعيشون فيه (العنزي عطا الله، 2009).

إضافة إلى ذلك فقد توصلت كريمة حسن (2007) بجامعة الجزائر في دراستها إلى أن هناك فعالية تعليمية للرياضيات، وهذا من حيث دورها بالنسبة لتكوين معلمي المادة، وتمكينهم من تجديد طرائق التدريس والمقصود بها الإستراتيجيات. حيث بينت النتائج أن 85% من طلاب عينة الدراسة متأثرين بالسلوك النمطي في حل المشكلات نتيجة للتدريب الذي تلقوه في مدارسهم (العنزي عطا الله، 2009). وتمثل المشكلة ثلاث أنواع، مفتوحة ومتوسطة ومغلقة، وفي حالاتها الثلاث تتطلب إستراتيجية أو طريقة حل مناسبة.

ففي دراسة عادل محمد العدل وصلاح شريف عبد الوهاب (2003) بعنوان القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا، توصل الباحثين إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة بجميع مقاييسه الفرعية لدى أفراد العينة، ووجود فروق دالة لصالح الأفراد العاديين في القدرة على حل المشكلات من ناحية ومقاييس الوعي والمراجعة والتقويم من ناحية أخرى، وإلى أنه يوجد تأثير لنوع الطالب على كل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة، ماعدا مقاييس المراجعة والتقويم. كما أنه يوجد

تأثير لمستوى التفوق العقلي على درجات الطلاب في المقاييس الفرعية (الشرقاوي أنور، 43، 2004-45).

كما تشير دراسة نايفة القطامي ويوسف قطامي (1996) بعنوان أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة إلى النتائج الآتية:

- درجات الذكاء (درجة كلية) هي من أكثر العوامل قدرة على تفسير تباين مستوى أسلوب تفكير حل المشكلة (العشوائي، المنظم) بينما تدنت درجة تفسير العوامل الأخرى المشمولة بالدراسة (الشرقاوي أنور، 2004، 221-222).

- كما توصل ماجي وليم يوسف (1999) في دراسة بعنوان مدى فعالية برنامج لتنمية التفكير الإبداعي لحل المشكلات وتدعيم النظرة المستقبلية، بحث تجريبي، إلى تعديل إدراك العينة التجريبية لبعض الوقائع التي تمثل بعض ملامح المستقبل نتيجة المشاركة بالتدريب على مكونات التفكير المنتج، واستجابت عشر طالبات بأنهن استفدن من مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات والمتضمنة بالبرنامج في مواقف حياتية واقعية. (الشرقاوي أنور، 2004، 321-322).

ومن الدراسات السابقة نجد أن قدرة أفراد عينات الدراسة على حل المشكلة أو اكتسابهم لتفكير حل المشكلة مرتبط بمدى اكتسابهم للتفكير العلمي. وبالتالي فإنه يمكن طرح التساؤلات التالية:

- هل يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج إرشادي في تنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر؟
- هل يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي في تنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى المجموعة التجريبية؟
- هل يوجد أثر سلبي في تنمية قدرة أفراد المجموعة الضابطة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي وذلك بعزلهم عن البرنامج الإرشادي؟
- هل يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي في تنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي يظهر في تحسن مستوى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في القياس بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

2- فرضيات الدراسة

2-1- الفرضية العامة

يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج في تنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر.

2-2 - الفرضيات الجزئية

- يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج على تنمية القدرة على حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- يوجد أثر سلبي في عزل البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة الضابطة في تنمية قدراتهم على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي.
- يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج على تنمية في قدرات أفراد المجموعة التجريبية على حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

3-أهمية الدراسة :

- تتجلى أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:
- إبراز أهمية التفكير المنطقي في حياة الأفراد.
- إبراز خطوات حل المشكلات الحياتية.
- إبراز العلاقة القوية بين التفكير المنطقي وحل مشكلات الحياة.
- إبراز أهمية البرنامج الإرشادي في التدريب على حل المشكلة.
- تحقيق التوافق النفسي للأفراد داخل الوسط الذي يعيشون فيه.
- تنمية التفكير العلمي المنطقي للأفراد في حل المشكلات بدل التفكير العامي والخرافي وانتفاعهم بملكاتهم العقلية.

4- أهداف الدراسة:

- معرفة مدى فعالية برنامج إرشادي في تنمية التفكير المنطقي في حل المشكلة.
- معرفة مدى قدرة الأفراد على اكتساب خطوات حل المشكلة منطقيا.
- توضيح أهمية الإستراتيجية الإرشادية في إكساب الأفراد القدرة على حل المشكلة.
- توضيح أهمية البرامج الإرشادية في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الأفراد.

5- التعاريف الإجرائية للمفاهيم:

البرنامج الإرشادي:

يعرف البرنامج في علم الإدارة بأنه مجموعة من المشروعات التي يعتمد بعضها على الآخر بطريقة متناسقة، بحيث تؤدي معا إلى نتائج العمل المرجوة. ويعتمد أي برنامج دائما على إستراتيجية محددة الأعمال أو على جزء من خطة العمل. وهو غالبا نشاط يتم على مراحل وله أهداف محددة ومواعيد نهائية للمراحل الأولية أو المرحلة السابقة.

مما يسمح ببدء مشروعات جديدة مرتبطة حسب ما يتطلبه العمل، والتبادل بين المشروعات جميعها جزء لا يتجزأ من البرنامج.

وتتضح مخرجات البرنامج الإرشادي في مجموع مهارات تفكير حل المشكلات التي يكتسبها الطلبة.

تعريف حامد زهران (1998):

برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيا، لجميع من تضمهم المؤسسة، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والتوافق النفسي.

كما يعرف البرنامج الإرشادي بأنه مجموع الخطوات المنسقة والمنظمة لتحقيق الأهداف العامة والإجرائية للعملية الإرشادية المتبعة، والتصميم التجريبي المناسب لهذه الإستراتيجية والإجراءات التنظيمية لها (محمد إبراهيم سغان، 2005).

ومما سبق يمكن:

تعريف البرنامج الإرشادي إجرائيا:

بأنه مجموعة من الجلسات الإرشادية التي تهدف إلى تنمية قدرة الطلبة على حل المشكلة منطقيا، ويظهر نمو قدرة الطلبة على حل المشكلة منطقيا من خلال تحسن درجاتهم في القياس البعدي للبرنامج الإرشادي.

القدرة على حل المشكلات:

يذكر فؤاد زكي في كتاب الجديد في علم النفس أن الناس يتصورون الذكاء على أنه على ثلاثة أوجه أسميناها القدرة على حل المشكل، القدرة اللفظية، والكفاءة الاجتماعية، أما القدرة العملية على حل المشكلات فتشمل أنواع السلوك من مثل: يفكر تفكيراً منطقياً سليماً، يحدد الروابط القائمة بين الأفكار، يرى جميع جوانب المشكلة ويحتفظ بعقل متفتح (روبرت ج سترنبرج، 1987، 49).

أما أحمد عزت راجح(1979) فيعرف التفكير (thinking) بأنه ذلك النشاط الذي يبذله الفرد ليحل به المشكلة التي تعترضه مهما كانت طبيعة هذا النشاط، سواء تطلب تفكيراً أكثر أو أقل، حسبما يكون الموقف أكثر أو أقل إشكالا (محمد جهاد الجمل، 2005، 27)

كما أن مهارة حل المشكلات هي المهارة الأكثر منطقية من بين المهارات الفكرية و الأسهل اتفاقا من بين السلوكيات التي يؤديها الفرد، فهي تعتبر أساسا لغالبية المهارات الأخرى. إن مهارة حل المشكلات تتيح للمتعلم فرصة تكوين منهج شخصي خاص يساعده على التكيف مع المعطيات الجديدة، والتأقلم مع المشكلات التي تعترضه في حياته، والأمر الذي أثبت عمليا من خلال التجارب الميدانية أن عملية حل المشكلات يمكن تدريسها للطلبة، وبشكل عام يمكن القول أن التدريس من خلال حل المشكلات يؤدي إلى النمو الإدراكي والانفعالي والاجتماعي على حد سواء(محمد جهاد جمل، 2005، 150).

تعرف بوليبيا، polonya (1969): أحد رواد حل المشكلات حل المشكل بأنه إيجاد طريقة للخروج من صعوبة والالتفاف حول عقبة، والوصول إلى هدف لم يكن مدركا أو مفهوما في البداية. وتختلف المشكلات التي يواجهها الأشخاص من عدة أوجه؛ إذ تختلف من حيث درجة الصعوبة ومكان، وزمان الحدوث، وحيز المشكلة، والفجوة بين البداية والهدف، وسياق حدوثها:(شخصي أو اجتماعي أو سياسي أو ثقافي وعلمي) ويتوقف توافق الإنسان على القدرة على إدراك المشكلات التي تواجهه، ودقة صياغتها واقتراح بدائل ملائمة لحلها (السيد عبد الحليم أشرف، 2005، 151) ويوضح سلافن (slavin، 1994): أن حل المشكلة هو هدف الدراسة في مجال علم النفس المعرفي، وأن حل المشكلة هو يتضمن تطبيق المعرفة والمهارة لتحقيق وإنجاز الأهداف، حيث يتم نقل القدرة على التعلم لاستخدام المعلومات والمهارات المكتسبة في حل المشكلات. ويشير بورن وآخرون (bourne et al، 1971، 241) إلى أن حل المشكلة هو نشاط إنساني يعتمد على طبيعة نظام تجهيز المعلومات، ويتطلب قدرات تذكيرية نشطة، ومتطلبات واضحة تماما ليس للتذكر فقط، وإنما لنشيط القدرة التذكيرية.

كما يعرفها ميكلام وودسايد (maclam et woodside، 1994، 11) بأنها عملية عقلية معقدة ومركبة تتم على مراحل، وغالبا ما تكون خطية وتتضمن فهم المشكلة، وضع الخطة، ثم فحص وتقويم الحلول، وتؤثر الخبرات الماضية في الطول التالية للمشكلات (الزيات فتحي، 2001، 181-182). ومما سبق يمكن تعريف القدرة على حل المشكلة إجرائيا كالاتي:

وهي قدرة الطالب على إنجاز اختبار حل المشكلة بنجاح، بمعنى اكتساب الطالب لمهارات حل المشكلة التي تمكنه من الإجابة الصحيحة على اختبار حل المشكلة، وفق مقياس دزيرلا ونوزي لحل المشكلة الاجتماعية.

التفكير المنطقي:

يعرف أرسطو المنطق بأنه "أرغون العلم"، يعني آلة العلم، وموضوعه الخاص هو العلم نفسه، فهو إذن صورة العلم أو شكل العلم وليس مادته.

بينما المنطق عند الفلاسفة الرواقين ليس أداة العلم بل هو علم حقيقي، وموضوعه الاستدلالات. وقد عرفه بعضهم بأنه الصناعة التي تجعلنا نتصرف بنظام وسهولة وبدون خطأ في عمل العقل ذاته. أما التعريف الذي يميزه عن علم المناهج فهو أن المنطق هو: علم شروط مطابقة الفكر لذاته، وشروط مطابقة الفكر لموضوعاته، التي متى اجتمعت كانت الشروط الضرورية والكافية للصدق (الخالدي، 2006).

ويعرفه وليام تشانز بأنه التفكير الذي نمارسه عندما نحاول أن نتبين الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء، إنه التفكير الذي نمارسه عندما نحاول معرفة نتائج ما قد نقوم به من أعمال، ولكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب والنتائج، أنه يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت صحة وجهة نظرك أو تنفيها.

والتفكير المنطقي يقوم على الأدلة، أنه نوع من التفكير يساعدنا على الوصول إلى أفضل إجابة للأسئلة التي نسألها أو المشكلات التي نحاول أن نجد لها حلاً (وليام تشانز، 1961، 17) أن التفكير المنطقي له صفة أساسية أنه يعتمد على التعليل والفهم و استيعاب الأشياء والتعليل يعد خطوة على طريق القياس ويلاحظ وجود علة أو سبب لفهم الأمور، وذلك عن طريق ربط الأشياء بعلاها (محمد مصطفى العبسي، 2009، 16).

كما يعرفه بأنه عملية استخدام قواعد المنطق للوصول إلى الاستنتاجات من مقدمات أو معطيات. والمنطق هو دراسة علمية منظمة للمبادئ العامة التي يعتمد عليها صحة التفكير ويبحث في العبارات والاستنتاجات المتبادلة بينها، ويساعد التفكير المنطقي في تجنب الوقوع في المغالطات، ويزيد من اكتساب الفرد لمهارات التفكير التحليلي.

والمنطق الشكلي: هو دراسة منطق العبارات تبعاً لشكلها، حيث تمثل العبارات وأدوات الربط المنطقية بالرموز وتطبق النتائج النهائية المشقة على جميع العبارات التي لها الشكل نفسه.

والصفة الأساسية للتفكير المنطقي أنه يعتمد على التعليل لفهم واستيعاب الأشياء والتعليل يعد خطوة في طريق القياس، ويلاحظ وجود سبب لفهم الأمور وذلك عن طريق ربط الأشياء بعلاها (أو المعطيات بنتائجها)، (محمد مصطفى العبسي، 2009).

ومما سبق يمكن:

تعريف التفكير المنطقي إجرائيا بأنه:

اكتساب الطالب لمهارات التفكير المنطقي التي تظهر في إجاباته الصحيحة في اختبار القدرة المنطقية ، وفق اختبار قياس القدرة المنطقية _ قدرة التجريد_ للدكتور فيصل عباس.

خلاصة:

يتناول الفصل الأول الإطار العام لمشكلة البحث من حيث إيضاح أهميتها وذكر الدراسات السابقة التي تناولت بعض جوانب التفكير المنطقي وبعض جوانب عملية حل المشكلة معززة أهمية وورود وإجراء الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات التي لم تجب عليها الدراسات السابقة وتغطية الجوانب التي لم تغطيها الدراسات السابقة ، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيسي للدراسة الحالية والإجابة عن التساؤلات الفرعية لهذه الدراسة توضيح ، كما يبين هذا الفصل فرضيات الدراسة والتي تتمثل في الفرضية العامة وتفصيلها في الفرضيات الجزئية أو الفرعية لها ، بحيث تهدف الدراسة الحالية إلى اختبار الفرضيات كما يوضح هذا الفصل الأهداف التي تحققها الدراسة الحالية من الناحية النظرية الأكاديمية ومن الناحية الإجرائية العلمية في الحياة الاجتماعية ، ويبرز هذا الفصل أهمية موضوع الدراسة من حيث وزن وثقل الموضوع وجدواه وفائدته من حيث الجديد الذي يضيفه في مجال الدراسة ، كما يعرف هذا الفصل بالمصطلحات الأساسية للدراسة تعريفا إجرائيا بمعنى التعريف الذي يتبناه الباحث في الدراسة فيبين تعريف البرنامج الإرشادي، وتعريف حل المشكلة ، وتعريف التفكير المنطقي. بمعنى أن هذا الفصل يوضح الإطار العام للدراسة.

الفصل الثاني:
حل المشكل (محدداته ومراحله)

تمهيد

1. محددات حل المشكلة
2. مراحل حل المشكلة
3. العمليات العقلية عند حل المشكلة
4. عوامل النشاط العقلي عند حل المشكلة
5. معوقات حل المشكلة
6. أهم استراتيجيات حل المشكلة

خلاصة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عملية حل المشكلة كعملية معرفية تتطلب استخدام مهارات التفكير وتتميز بعدة خصائص تجعل من عملية حل المشكل عملية معرفية لها استراتيجيات عديدة للحل يستخدم تعبير حل المشكلات في مراجع علم النفس بمعنى السلوكات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، وقد تكون المهمة حل مسألة حسابية أو كتابة قصيدة شعرية أو البحث عن وظيفة أو تصميم تجربة علمية.

وبالرغم من تباين تعريفات مفهوم " حل المشكلات " في المراجع المختلفة، إلا أن معظم التعريفات تتضمن العناصر المشتركة التي ينبغي إبرازها لأهميتها في التخطيط ليتعلم إستراتيجية حل المشكلات بطريقة فعالة.

1 - محددات حل المشكلة:

تعتبر المشكلة موقف صعب يواجهه الفرد، وتتطلب إجراءات للتغلب عليها، ولقد كانت ضغوط أحداث الحياة نتيجة لعدم قدرة الفرد على حل المشكلات التي يواجهها.

تتشرك جميع المشكلات التي يتعرض لها الأفراد في كونها لها الأثر الفيزيولوجي على الأفراد والأثر الانفعالي، وتعتمد المشكلات الناشئة لدى الأفراد على النظريات العلمية المناسبة لحلها، karl popper, (1994).

لقد تحدث العديد من الفلاسفة الباحثين في علم النفس أمثال جون لوك عن المشكلات المعرفية وعن الجانب الانفعالي، فكتب جون لوك عن الفهم عن الطفل وكيف ينمو كما درس موضوع الهوية وكتب عن الفهم الإنساني. واقترح العلماء تناول إستراتيجيات لحل المشكلات لتحقيق التوافق (A,J, ayar, 1961).

إن عملية حل المشكلة سلوك يعتمد على تطبيق المعارف والأساليب والإستراتيجيات التي يتعلمها الفرد من قبل، بحيث تنظم هذه المعارف وتلك الأساليب بشكل يساعد على تطبيقها على موقف المشكلة الجديدة وعملية حل المشكلة كما يؤكد حسام لطفي (2007) تحوي عمليات عقلية عديدة ومتداخلة كالتخيل، التصور، التذكر، التعميم، التحليل، التركيب إضافة إلى استخدام العديد من أنماط البنى المعرفية المختلفة ولذلك نعرف عملية حل المشكلة بوصفها سلسلة متعاقبة من العمليات التي تعتبر مسؤولة عن إيجاد الحل .

ويعد أسلوب حل المشكلات بمثابة عملية معرفية انفعالية سلوكية يتمكن الأفراد بمقتضاها من تحديد واكتشاف وابتكار أساليب للتعامل مع مشكلات الحياة اليومية وتعبر في الوقت ذاته عملية تعلم

اجتماعي وأسلوب للتنظيم الذاتي أو إستراتيجية عامة لمواجهة يمكن تطبيقها على عدد كبير من المشكلات.

وتختلف محددات عملية حل المشكلة حسب درجة تعقيد المشكلة ويمكن تقسيمها كما يلي:

1-1 - محددات حل المشكلة البسيطة:

وهي كالتالي: تقديم أو عرض المشكلة، التلميحات والتمهيدات، مألوفية الحل، حل المشكلة.

- تقديم أو عرض المشكلة:

أن عرض وتقديم المشكلة يؤثر على درجة صعوبة التوصل إلى حل للمشكلة وتتمثل عملية تقديم المشكلة في تفسير المعلومات والمعطيات المقدمة أو المعروضة للمشكلة، وتؤكد البحوث التي أجريت في هذا المجال أن درجة صعوبة الوصول إلى حل المشكلة تزداد كلما قل تفسير وعرض المعلومات المتعلقة بها. وبالتالي فإن المحاولات المبدئية للحل تقوم على المحددات الأساسية التي تكون المشكلة، ومن ثم فإن الفرد في الموقف المشكل يحاول أن يكتشف وأن يستخدم المحددات المقدمة أو المعروضة في التركيب أو التكوين الأساسي للمشكلة، وأن هذه المحددات أو الممهيدات أو المعطيات قد تكون مساعدة، أي ذات معنى أو بدون معنى.

- التلميحات و الممهيدات:

إن إمداد الفرد القائم بحل المشكلات بتلميحات مناسبة تساعد على حل المشكلة، بحيث يؤدي ذلك إلى حدوث تغيير في موقف المشكلة ودخول عنصر جديد عليها، وتؤدي تلميحة الحل إلى محاولات مختلفة منها التعجيل بالوصول إلى الحل الصحيح أو إلى حل غير صحيح. ومن المسلم به أن القائم بتقديم التلميحة يعرف حل المشكل بهذا تكون تلميحته ذات جدوى في حل المشكل.

- مألوفية الحل:

يصبح حل المشكلة أسهل وأيسر عندما تقوم حلولها على إنتاج الأفكار الأكثر ألفة أو مألوفية، وقد درست معظم آثار مألوفية الحل من خلال المشكلات اللفظية مثل مشكلات الترتيب. أو مشكلات تخمين الكلمات، وقد أبدى اهتماما كبيرا بالمعلومات المتعلقة بمألوفية الكلمات المكتسبة في الاستخدام اللغوي العام، وما إذا كان ربط الفروق أو الاختلافات في المألوفية بالصعوبة التي يجدها الأفراد عند إنتاج الكلمات في الموقف المشكل، وهناك أدلة كثيرة على أن المشكلات تتطلب حلولها إنتاج أفكار أقل مألوفية، لأن المشكلة في حد ذاتها في موقف جديد يتعرض له الفرد ولا تجدي خبرته السابقة في التعامل معه، لذلك فهو يتطلب عملا عقليا لإنتاج حلول، وهذا ما يسمى بالذكاء. فالذكاء هو القدرة على إيجاد بذل مجهود عقلي لإيجاد حل لمشكلة ما.

- حجم المشكلة:

كلما ازدادت بدائل حل المشكلة تزداد درجة صعوبتها، فالمشكلة التي تتطوي على عدد من البدائل تتطلب مجهودا أكبر لحلها، وتشير الدراسات التي أجريت لمعرفة العلاقة بين عدد بدائل الحل ودرجة صعوبة المشكلة إلى تزايد حجم العلاقة وتباين حجمها حسب طبيعة المهمة.

1-2- محددات المشكلات المتعددة:

وتشمل حجم المشكلة واستراتيجيات المستخدمة لحل المشكلة

- حجم المشكلة :

فحجم المشكلة في المشكلات المتعددة يؤدي إلى زيادة تعقيدها. فالمشكلة المتعددة ذات الحجم الأكبر تضع الفرد القائم بالحل في مسارات غامضة منذ بداية المشكلة، ربما يبقى فيها لفترة طويلة، ونظرا لأن المشكلة متشابهة الأبعاد أو متعددة العلاقات، فإن الصعوبة التي يواجهها الفرد تتمثل في اختبار المعالجة الخاطئة أو تصوير المشكلة بشكل سطحي بسبب طاقة الفرد المحدودة على تجهيز ومعالجة المدخلات أو المعطيات، والاحتفاظ بالخبرات السابقة على مستوى الذاكرة قصيرة المدى، وصعوبة المشكلات المتعددة تميل إلى الارتباط بشكل طرادي موجب مع الخطوات المطلوبة للحل.

- الإستراتيجيات المستخدمة:

يستخدم الأفراد عند تناولهم للمشكلات المتعددة أساليب واستراتيجيات متباينة، ومن أمثلتها إستراتيجية الوسائل والغايات كأسلوب استكشافي يمكن تطبيقه واستخدامه في كثير من المشكلات وبالنظر إلى إستراتيجية الوسائل والغايات نجد أنها تختلف لأنها تستخدم إستراتيجية اختزال الخطوات. وعلى القائم بحل المشكلة أن يحدد واحدا أو أكثر من الفروق أو الاختلافات بين الوضعية الابتدائية للمشكلة والوضعية المرغوب الوصول إليها بمعنى آخر الفرق بين الفرض والواقع، مستخدما الخطوات التي تقلل إلى أقل حد ممكن من هدف الفروق (هميلة نعيمة، 2009).

2- مراحل حل المشكلة:

يقوم النشاط العقلي لحل المشكلات على استخدام عدد كبير من مكونات الأعداد أو التجهيز أو المعالجة، والواقع أن تحديد العمليات العقلية المستخدمة يتوقف على إمكانية تصنيف أي مجموعة من الخطوات تحت أي من هذه العمليات، ويمكن القول أن النشاط العقلي المستخدم في حل المشكلات يمر بالمراحل الآتية:

- **مرحلة الإعداد والتجهيز - فهم المشكلة -**: وتتضمن مايلي من الأنشطة:

- تحديد معيار أو محك تقييم الحل
- تحديد أبعاد المشكلة من خلال المعطيات
- تحديد المحددات التي تحكم استراتيجيات حل المشكلة
- مقارنة المشكلة بما هو مخزن في الذاكرة طويلة المدى من الخبرات السابقة
- مخرجات الحل (بناء أو تكوين تصورات الحل)
- تقسيم المشكلة الكلية إلى فروع
- تيسير المشكلة بتجاهل المعلومات التي يمكن تجاهلها .

- **مرحلة توليد أو استحداث الحلول الممكنة - الإنتاج -**: وتتضمن الأنشطة الآتية:

- استرجاع الحقائق والأساليب من الذاكرة طويلة المدى
- فحص المعلومات المتاحة في البيئة المحلية للمشكلة
- معالجة محتوى الذاكرة قصيرة المدى
- تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى لاحتمال استخدامها فيما بعد
- إنتاج الحل المحتمل

- **مرحلة التقويم والحكم (تقويم الحلول المستحدثة)**: وتتضمن مايلي من الأنشطة:

- مقارنة الحل المستحدث بمعايير أو محكات الحل
- اختيار أساس لاتخاذ القرار الذي يلاءم المحددات المماثلة في المشكلة
- الخروج بقرار حل المشكلة أو أن الأمر لا يزال يتطلب مزيدا من المعلومات أو التفكير والعمل.

ومن المسلم به أن هذه المراحل متداخلة، وأن نشاط حل المشكلات بصفة عامة ينطوي على عملية دائرية ومتداخلة لهذه المراحل.

3- العمليات العقلية في حل المشكلة :

3- 1- المؤشرات الدالة على وجود مشكلة تتطلب عملا عقليا :

- شعور الشخص بالفجوة في معلوماته أو أنه في مواجهة مشكلة ما، إذا كان لديه هدف لا يمكن إنجازه أو الوصول إليه بطريقة مباشرة.

- إن هذا الهدف المراد تحقيقه تقف دونه صعاب وعقبات تتطلب من الفرد مواصلة الاتجاه ويسمى هذا الموقف حل المشكلة
- يمثل الهدف الأساسي في وضع فروض وتجريب استراتيجيات أو خطط عقلية ناجحة للوصول إلى هذه الحلول
- الاستخدام الأمثل للمبادئ السيكولوجية المتصلة بانتقال أثر التعلم أو التدريب على حل المشكلات، فالتعلم السابق لمادة ما وفهمها يؤثر في تيسير الوصول إلى حلول جديدة لمشكلات جديدة، علما أن هناك انتقالا إيجابيا لأثر التعلم وآخر سلبي عندما يصل إلى حلول خاطئة.
- إن المشكلات التي تحتاج إلى تفكير لحظي تتراوح بين البساطة والتعقيد، وكلما توصل الفرد إلى عدد من الحلول الصحيحة والمبتكرة كان ذلك دليلا على دقة فهمه وحسن توظيفه لأنشطته وقدراته العقلية، ومن ثم يمكننا الحكم على دقة تركيزه وسرعته في الوصول إلى هذه الحلول الصحيحة، ويمكننا الحكم على كفاءته العقلية العامة بأنها سوية .
- هناك فروق بين المشكلات المحددة بدقة، أي التي يتم الوقوف على جوانبها مهما تعددت والمشكلات التي تفتقر إلى هذا التحديد، أي المشكلات مائعة الحدود غير معروفة المعالم فغالبا ما ينتمي النوع الأول، إلى المشكلات المعلمية والتجريبية وكذلك الميدانية بينما يشيع النوع الثاني لدى عامة الناس أو المبتدئين في تخصص ما وفي النوع الأول غالبا ما يتوفر لدى القائم بالحل أربعة من المعلومات هي :

- معلومات عن الحالة المبدئية للمشكلة
- معلومات عن حالة أو مستوى تحديد الهدف
- معلومات عن العناصر والميكانيزمات المسموح باستخدامها، وتتضمن كل ما هو مسموح به أو التفكير فيه لحل المشكلة
- معلومات عن المعوقات التي تحد من فاعلية هذه النشاطات أو العناصر التي يتطلبها حل المشكلة .

أما النوع الثاني من المشكلات وهو نوع ضعيف التحديد، فغالبا ما يفتقر فيه القائم بالحل إلى الأنواع الأربعة السابقة من المعلومات، ومن ثم يكون التنبؤ بأنه لا يستطيع حل هذه الأنواع من المشكلات.

3-2- التمثيل العقلي للمشكلة:

تركزت دراسات علماء النفس على طبيعة المشكلة وأثرها على قدرة الشخص على حلها، أما العلماء المعاصرون فقد تناولوا موضوع حل المشكلات من زوايا عديدة، بما في ذلك عملية التمثيل العقلي، كما يسميها علماء النفس المعرفيين ويقصد بها كيف يتم تصور المشكلة وتخليها داخل العقل . إن الطريقة إلي تتمثل بها المعلومات مهمة في إيجاد الحل الملائم للمشكلة، ويبدو أن الطريقة التي يتم بها تمثيل المعلومات عند حل المشكلات تسير وفقا لنظام صارم الترتيب فمثلا مشكلة الدخول إلى الحياة العملية تسير وفق تسلسل نمطي لحل المشكلة كما اقترحه Hayes سنة 1989.

الفعل أو العملية المعرفية	طبيعة المشكل
<ul style="list-style-type: none"> - تحديد المشكلة - تمثيل المشكلة عقليا - التخطيط - انجاز وتنفيذ الخطة - تقويم الحل 	<ul style="list-style-type: none"> - التخرج من الجامعة بعد مرحلة الانتقال في حياة الفرد - لا بد من الحصول على عمل - كتابة خلاصة السيرة الذاتية ومراجعة سوق العمل - التشاور مع الأصدقاء للوصول إلى رأي - تقديم الأوراق للشركات وإجراء المقابلات - مراجعة كل عرض على حدى في ضوء الحاجات والرغبات واتخاذ القرار - توظيف هذه المعلومات لحل المشكلة والاحتفاظ بها في الذهن - حل مشكلة مستقبلية .

جدول رقم(1): خطوات التمثيل العقلي لحل المشكلة

3-3- التمثيل الداخلي وحل المشكلات:

ركز علماء النفس المعرفين جهودهم لتحديد العمليات المعرفية المتضمنة في التمثيل الداخلي أم القليلون منهم فقد أجروا دراسات حديثة ومنظمة بهدف الكشف عن الأبنية المعرفية التي تنشط أثناء حل المشكلة، وتعتمد النماذج النظرية التي ظهرت في المعلومات المتوفرة في بنية الذاكرة والشبكات الدلالية، وذلك لأسباب مهمة هي أن دراسة هذين الجانبين (الذاكرة والشبكات الدلالية) لا حصر لها ولأن حل المشكلات يتصل تماما بعوامل التذكر والنسيان.

3-3-1- نموذج التمثيل الداخلي:

وضع كل من (Eienaladt et Kareer) سنة 1975 نموذج الشبكة العامة نتيجة لاكتشافها بعض جوانب سلوك الإنسان عند حله للمشكلات من خلال ممارسة لعبة الشطرنج بصفة خاصة وقد ركزا جهودهما على اكتشاف نوع التمثيلات العقلية المتصلة باتجاهات ووجهات السير التي يحرك اللاعبون قطع الشطرنج وفقا لها، والمواضيع التي تحتلها رقعة الشطرنج، كما ركزا على اكتشاف تمثيلات المعرفة المعلومات.

إن حل المشكلة يعتمد إلى حد ما على التمثيل الذاتي التابع في الذاكرة، ومن الواضح أن تكوين التمثيل الداخلي عمليه نشطة، ووفقا لوجهة النظر هذه فإن عملية التخطيط تشمل عمليات التحليل الأعلى والأدنى والحددين الأساسي والأقصى، ويؤيد ذلك ما لاحظته الباحثان من أنه عندما يمضي

المبحوث في حل المشكلة يمكنه استخدام نفس عمليات الفحص فمثلا إذا ما وضع القطع تصوريا إطار التمثيل الداخلي، فهذا معناه أنه كرس عمليات التخطيط التي لديه لإنجاز الحل، ومعناه أنه سيحاول تجربة نفس الحل وفقا لأسلوب التحليل كفرض بديل، ويساعدنا ذلك في تفسير إحدى الملاحظات المتصلة بالسلوك الإنساني في حل المشكلات وهي أن الأشخاص يفضلون استخدام خطة أو استراتيجيه الفحص والعرض لأول وهلة .

وقد اقترح (John, 1957) عددا من المعايير لتقويم اختبارات حل المشكلات وفقا لافتراضه أن عملية حل المشكلات يجب أن تكون قابلة للملاحظة المباشرة، وتتمثل مقترحات فيما يلي :

(1) يجب البدء بالحد الأدنى من المعلومات عن المشكلة، ويطلب من المفحوص أن يضع تصوره الخاص المبدئي لحل المشكلة مع أقل قدر ممكن من القيود والمحددات

(2) يجب أن يتاح للمفحوص استخدام مهاراته ومعلوماته الخاصة أو خبراته التي تميز ثقافته

(3) يجب أن يكون الاختبار مصمما أو جديد لاستبعاد أثر الألفة بالمشكلات الشائعة إلى أقل حد ممكن

(4) يجب أن تكون المشكلات التي يتضمنها الاختبار حقيقة أو واقعية أو حياتية وليست افتراضية أو خيالية

(5) كما اقترح " وكسلر " عددا من معايير حل المشكلات تتلخص في النقاط الآتية:

(6) أن تكون عينة المشكلات التي يتضمنها الاختبار ممثلة لمشكلات الأصل ومشتقة منه على نحو ملائم ومحدد.

(7) أن يكون أصل المشكلة ذو أهمية.

(8) ألا يكون الاختبار مركبا بشكل متعمد مع الأخذ بعين الاعتبار الشروط الأساسية للتعلم.

(9) أن تكون شروط أو ظروف تطبيق الاختبار محددة تجديدا واضحا.

(10) أن يتضمن الاختبار ما يشير بوضوح إلى أن دقة المفحوص في إتباع إجراءات معينة تؤدي إلى الوصول إلى الحل.

(11) زيادة عدد التلميحات أو مؤشرات الحل يمكن أن تستخدم للوقوف على مدى المساعدة التي يتطلبها المفحوص.

(12) يمكن في بعض الحالات أن يطلب من المفحوص أن يقدم تفسيراً شفاهياً أو كتابياً لإستراتيجيات حل المشكلات. وهنا يجب التأكد من أن هذه التقارير الذاتية لا تؤثر على حل المشكلات.

(13) يمكن الوصول إلى نوعية حل المشكلات من خلال تسجيل إجراءات الحل والحلول ذاتها.

14) التمييز بين ظروف جلسات حل المشكلات والمشكلات ذاتها، ومن ثم يتعين تقنين شروط وظروف إجراء الاختبار.

15) الأخذ بعين الاعتبار أثار تغير الحالة النفسية أو الوجدانية للمفحوص أثناء إجراءه للاختبار.

16) أن يكون الاختبار قابلاً للتطبيق الجماعي بأكبر قدر ممكن حتى يسهل إجراءه عملياً.

وضع كل من (Eienaladt et Kareer) سنة 1975 نموذج الشبكة العامة نتيجة لاكتشافها بعض جوانب سلوك الإنسان عند حله للمشكلات من خلال ممارسة لعبة الشطرنج بصفة خاصة وقد ركزا جهودهما على اكتشاف نوع التمثيلات العقلية المتصلة باتجاهات ووجهات السير التي يحرك اللاعبون قطع الشطرنج وفقاً لها، والمواضيع التي تحتلها رقعة الشطرنج، كما ركزا على اكتشاف تمثيلات المعرفة المعلومات.

إن حل المشكلة يعتمد إلى حد ما على التمثيل الذاتي التابع في الذاكرة، ومن الواضح أن تكوين التمثيل الداخلي عمليه نشطة، ووفقاً لوجهة النظر هذه فإن عملية التخطيط تشمل عمليات التحليل الأعلى والأدنى والحددين الأساسي والأقصى، ويؤيد ذلك ما لاحظته الباحثان من أنه عندما يمضي المبحوث في حل المشكلة يمكنه استخدام نفس عمليات الفحص فمثلاً إذا ما وضع القطع تصورياً إطار التمثيل الداخلي، فهذا معناه أنه كرس عمليات التخطيط التي لديه لإنجاز الحل، ومعناه أنه سيجاول تجربة نفس الحل وفقاً لأسلوب التحليل كفرض بديل، ويساعدنا ذلك في تفسير إحدى الملاحظات المتصلة بالسلوك الإنساني في حل المشكلات وهي أن الأشخاص يفضلون استخدام خطة أو إستراتيجية الفحص والعرض لأول وهلة.

4- عوامل النشاط العقلي عند حل المشكل:

4-1 - مدى قابلية المشكلة للحل : يجب أن تكون المشكلة قابلة للحل باستخدام إستراتيجية لا

تتوقف على محدودية السعة .

أ - محدودية السعة : يواجه الفرد عند حل المشكلات صعوبات متعددة ومتباينة بسبب محدودية

السعة وتتمثل في :

- الفشل في استخدام المعلومات المتعلقة بالموقف المشكل

- نسيان المحاولات المبكرة للوصول إلى الحل

- مستوى الخبرة ودرجة المعرفة حيث أن الأفراد ذوو الخبرة والمعرفة يكون استيعابهم المشكلات التي تواجهه أيسر بسبب أن مهاراتهم تسمح لهم بحل المشكلة بقليل من الضغط على سعة وتجهيز المعلومات.

ب - الذاكرة العاملة المتاحة: تتوقف فاعلية النشاط العقلي في حل المشكلات على ما على السعة التذكيرية المتاحة العاملة .

4-2- خصائص الصياغة الجيدة: الصياغة الجيدة للمشكلة تحمل في طياتها إمكانيات إيجاد أو توليد الأفكار، ونقصد بإمكانيات توليد أفكار ما يلي:

- **الدعوة لتوليد الأفكار :** صياغة تدعو الأفكار الجديدة والاحتمالات غير المسبوقة والإجراءات غير التقليدية تدعو للتفكير التباعدي.

- **تحديد الموضوع الذي تحتاج أن تجمع عنه الأفكار:** هناك جوانب متعددة للنظر إلى أي مشكلة والصياغة الجيدة للمشكلة تحدد أي هذه الجوانب جدير بالاهتمام حتى تتجه نحوه.

- **ملخصة وفعالة:** الصياغة الجيدة للمشكلة لا تتعدى 5-7 كلمات ومباشرة وفي صلب الموضوع وهذا ما يجعلها قابلة للفهم وتنشيط عملية توليد الأفكار.

- **تحديد الملكية:** الصياغة الجيدة للمشكلة تحدد الأطراف المعنية بالمشكلة بذكر شخص أو مجموعة من الأشخاص.

- أن تقدم المشكلات للفاحص أكبر قدر ممكن من المعلومات كما يفعله المفحوص عند قيامه بحل المشكلة (إستراتيجية الحل)

5- معوقات حل المشكلة:

وتتمثل في الإستراتيجيات أو المهارات أو السلوكيات التي تكف القدرة على التركيز وتوجيه النشاط لحل المشكلات وتوليد بدائل الحلول وتحويل الأفكار إلى أفعال. وتتضمن معوقات حل المشكلة مايلي:

- التثبيت على حل معين للمشكلة
- الحكم غير الناضج
- تعميم العادات في غير مواضعها
- استخدام مناهج غير مناسبة لحل المشكلات
- الافتقار إلى تنظيم الجهد

- المهارات اللغوية الضعيفة
- جهود في الإدراك إلى عدم الدقة

6- أهم إستراتيجيات حل - مسارات - المشكلة:

إن حل المشكلة لا يعتمد على إستراتيجية واحدة يمكن استخدامها منفردة لتوليد حلول كاملة في كل الأوقات، فإن تعلم كيفية استخدام إستراتيجيات متعددة ومختلفة يمكن أن تزود الشخص بتوجهات تساعد على حل ما يواجهه من مشكلات عديدة، وتعتبر إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات (halpern, 2004)، إستراتيجية العودة من النهاية إلى البداية، إستراتيجية التمثيلات، إستراتيجية التفكير، إستراتيجية تأليف المختلف (تألف الأشئآت) أهم إستراتيجيات حل المشكلة (السيد عبد الحلیم، 2005).

1- إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات (halpern, 2004):

وفيها نلجأ إلى تقسيم المشكلة إلى مشكلات فرعية عندما يكون طريق التقدم إلى الهدف واضحا وميسرا وبالتالي فهو صعب البلوغ إليه جملة واحدة، وإنما يحتاج إلى خطوات. ويتطلب اختيار واستخدام الأهداف الفرعية كإستراتيجية حل المشكلة نوع من التخطيط يسمى إجراء اختيار الأهداف الفرعية واستخدامها لتحقيق الهدف وهي عملية تقلل المسافة بين القائم بحل المشكلة وبين الهدف الفرعي، مما يمكنه من التحرك نحو الهدف الفرعي الأول فالثاني حتى يصل إلى تحقيق الهدف الفرعي النهائي. وبعد تحديد الأهداف الفرعية يتم اختيار أنسب الوسائل لتحقيق هذه الغايات.

وتستخدم هذه الإستراتيجية في حل المشكلات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية والدفاعية، فمثلا نفس هذه الإستراتيجية تتبع في خطط التنمية الاقتصادية على مدى طويل (20- 40 سنة) مع القيام بتحديد أهداف فرعية يتم تحقيقها كل خمس سنوات من خلال أساليب متكاملة (تربوية، اقتصادية، اجتماعية).

2- إستراتيجية العودة من النهاية إلى البداية (halpern, 2004):

إذا كانت إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات تنطوع إلى الأيام، أي إلى السير قدما في تحقيق الهدف الفرعي وصولا إلى الهدف النهائي الذي يمثل حلا للمشكلة، فإنه في بعض المشكلات يكون من الأفضل استخدام إستراتيجية تعتمد على التخطيط لعملية العودة من نقطة الهدف النهائي إلى بداية الوضع الراهن.

ومن أبسط أمثلة هذه الإستراتيجيات متاهات الورقة والقلم التي يجب على الأطفال حلها، ويفترض أن هذه المتاهات لها عدة مسارات تبدأ من نقطة البداية، إلا أن مساراً واحداً هو الذي ينتهي إلى نقطة الهدف، ويدرك معظم الأطفال أنه يمكنهم أن يقوموا بحل هذه المتاهات حلاً صحيحاً، وبطريقة أسرع إذا بدؤوا من نقطة الهدف النهائي رجوعاً إلى نقطة البداية.

وتستخدم هذه الإستراتيجية عندما يكون عدد المسارات من نقطة الهدف إلى البداية أقل من عدد المسارات من نقطة البداية إلى الهدف.

3- التمثيلات:

وجهت الباحثتان (m, guck et k .holyock) 1980 سؤالاً إلى عدد كبير من علماء الفيزياء وعلوم الحياة والرياضيات ونص هذا السؤال:

- من أين تحصل على الأفكار الجديدة التي يتم بها حل المشكلات العلمية التي تواجهها؟ وكانت الإجابة أنهم يحصلون على الأفكار الجديدة لحل المشكلات العلمية التي تواجههم من التعرف على أوجه التماثل والتشابه بين هذه المشكلات والمشكلات التي يتم حلها في مختلف التخصصات العلمية الأخرى.

وذلك من خلال ملاحظة نوع التماثل أو التشابه بين موقفين أي أن المهم هو أن يتم إدراك صلة بين المشكلة السابقة والمشكلة الحالية.

قدمت لعدد من المشاركين مشكلة أطلق عليها اسم المشكلة العسكرية، حيث قدمت على أنها قصة، والمطلوب تذكر أكبر قدر من تفاصيلها وتمثل هذه القصة في أن قائداً عسكرياً أراد الاستيلاء على قلعة حصينة تقع وسط إحدى الدول الصغيرة مع العلم بوجود طرق كثيرة متفرعة من هذه القلعة متجهة إلى الخارج. إلا أن كل هذه الطرق تم تلغيمها لهذا فإنه رغم إمكان مرور مجموعات صغيرة من الجنود عبر هذه الطرق الضيقة بأمان فإن مرور القوة الكبيرة الضاربة بهذا الطريق يؤدي إلى انفجار الألغام لهذا فإن الهجوم الشامل على هذه القلعة غير ممكن، وقد حاول القائد التفكير في حل أمثل يمكنه من الاستيلاء على القلعة بأقل خسائر يمكنه وتمثل حل القائد لهذه المشكلة في تقسيم جيشه إلى مجموعات صغيرة، وإرسال كل مجموعة إلى الطريق من طريق مختلف، بحيث تلتقي كل المجموعات في القلعة في وقت واحد.

وبعد تقديم هذه القصة واختبار تذكر المشاركين لها، قدمت الباحثتان للمشاركين مشكلة سبق أن صاغها "دونكر" (dunker، 1945) محاولة حلها حلاً ملائماً. وتمت صياغة المشكلة على النحو الآتي (السيد عبد الحليم، 2005، 159، 157):

تصور أنك طبيب والمطلوب منك علاج مريض مصاب بورم سرطاني في المعدة، وأنت لا تستطيع إجراء حراجه نظراً لشدة المرض، ولكنه إذا لم يتم تحطيم الورم بطريقة أو بأخرى فإن

المريض سيموت، ويمكنك أن تستخدم أشعة (x) في تحطيم هذا الورم، إلا أن ثمة مشكلة تتمثل في أنه إذا كانت الأشعة المستخدمة مكثفة بطريقة تكفي للقضاء على الورم فإنها ستقوم في نفس الوقت الذي تحطم فيه الورم بتحطيم خلايا أخرى صحيحة أثناء مرورها على الورم، أما إذا استخدمت أشعة (x) بدرجة أقل كثافة فإنها ستحافظ على الأنسجة السليمة ولا تكون كافية لتحطيم الورم. وفي هذه الحالة فإن مجموعة واحدة من الإشعاع لن تكون من القوة بحيث تستطيع تحطيم الورم، إلا أنه عندما يتم توجيهها كلها بحيث تلتقي في نقطة واحدة في الجسم هي موضع الورم، ستكون من القوة بحيث تحطم هذا الورم دون أن تحطم الأنسجة السليمة التي مرت بها. وتستخدم هذه الطريقة الآن في علاج بعض حالات السرطان بأشعة (x)، وكانت النتيجة أن 75% من المشاركين توصلوا إلى الحل الصحيح لمشكلة الإشعاع من خلال الاستفادة من حل المشكلة العسكرية، وذلك بمقارنة الأشخاص الذين لم تعرض عليهم المشكلة العسكرية وحلها والذين كانت إجاباتهم الصحيحة 10% فقط. وهذا يعني أن التنبه إلى إجراء مماثل يزيد من إمكان التوصل إلى حل ملائم للمشكلة وتعد المماثلة أساسا لكثير من الاختراعات.

5- التفكير:

يعتبر أسلوب التفكير كما اقترحه أوزبورن (osborn. 1963) طريقة لحل المشكلات في جماعة صغيرة من خلال تبادل التنبه بالأفكار التي تمثل مقترحات لحل المشكلة في مناخ خال من النقد، إلا أنه تبين أن هذا الأسلوب له فائدة كبيرة عندما يستخدمه الأفراد لتوليد حلول أو مسارات جديدة لحل المشكلات، مع تعليق الأحكام النقدية والتقويم إلى مرحلة نهائية مستقلة. ويهدف هذا الأسلوب إلى إنتاج أكبر عدد من الحلول الممكنة، ويتم تشجيع الأشخاص على تسجيل أكبر عدد من الأفكار أو المقترحات التي تخطر على بالهم مهما كانت غريبة، أو غير مألوفة أو خيالية بل حتى إذا كانت تبدو سخيفة أو غريبة أو غير عملية. والمبدأ الأساسي الذي يحكم هذا الأسلوب هو: أنه كلما أمكن إنتاج أكبر عدد من الأفكار زاد احتمال ظهور أفكار جديدة تمثل حلا ملائما وفعالا للمشكلة.

6- تأليف المختلف (تألف الأشتات):

ابتكر هذا الأسلوب جوردن (gordon, 1961) وكلمة تأليف المختلف في أصلها اليوناني توحي بجمع أو توليف العناصر التي تبدو في الظاهر غير مترابطة، وقد أمكن الإفادة من هذا

الأسلوب في عدة مجالات تربوية وصناعية واجتماعية، مما جعله أسلوبا متميزا في توليد أفكار وحلول جديدة.

خلاصة:

تناول هذا الفصل عملية حل المشكلة من حيث تعريفها فحل المشكلة هو أحد مهارات التفكير العليا ويتفق أغلب علماء النفس المعرفيين بأن حل المشكلة هو الذكاء ، فيروق بين الأفراد في مستويات ذكاءهم بمدى قدرتهم على حل المشكلات.

ومحددات حل المشكلة، ومراحل حل المشكلة التي تختلف باختلاف درجة تعقيد المشكلة، والعمليات العقلية عند حل المشكلة، ومعوقات حل المشكلة، أهم استراتيجيات حل المشكلة التي نعتبرها جملة من العمليات المعرفية التي تختلف من طالب إلى آخر فنجد فروقا في الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في حل المشكلة وكذلك فروقا في الوقت الذي يستغرقه كل الطالب لحل المشكلة لذلك فتعلم إستراتيجيات حل المشكلة يؤدي إلى تحسين مهارة الأفراد في حل المشكلات، وحل المشكلات في حد ذاته يعتبر مسارات تساعد على تحقيق الصحة النفسية والجسمية وعلى النمو الذاتي.

الفصل الثالث: التفكير المنطقي

تمهيد

1. تعريف
 2. التفكير المنطقي
 3. البحث والمنطق إجابة سؤال لماذا
 4. المساعلة للتفكير
 5. البديهيات التي يقوم عليها التفكير المنطقي
 6. خطوات التفكير المنطقي ومكوناته
 7. نواتج التفكير المنطقي (التعميمات والنظريات)
- خلاصة

تمهيد:

تعتبر استراتيجيات حل المشكلة باختلافها حل للمشكلة بأعمال التفكير، وتوظيف المعلومات والذاكرة لإيجاد حلول فعلية التفكير وسيورتها مهمة جدا في حل المشكلة فالتوظيف الصحيح للمعطيات والملمحات يعتمد على عملية التفكير قد خصصته في هذه الدراسة بنمط التفكير المنطقي.

1- تعريف التفكير:

وردت العديد من تعاريف التفكير نذكر منها :

التفكير هو أحد الأنشطة العقلية المعرفية، والمظهر الأساسي المميز للإنسان والذي يمكنه من تجاوز الصعاب وتحقيق الأهداف وحل معظم المشكلات التي تواجهه بسيطها ومعقدها(الزيات، فتحي، 2001، ص 179) .

أن التفكير هو أي نشاط العقلي البشري يستهدف حل المشكلات، أن التفكير هو ما يحدث عندما يحاول الفرد حل المشكلة، حيث ينتج عنه ذلك سلوك يحرك الفرد من مرحلة المعطيات إلى مرحلة الهدف.

ويرى (Mayer, 1992) كما يؤكد (Carlson, 1993) على نفس المعنى،

حيث يعرفان التفكير بأنه نشاط عقلي داخلي يمكن الاستدلال عليه من السلوك الظاهر، وهو يمكننا من إدراك المعلومات وتولييفها وتصنيفها ومعالجتها وأن الهدف من التفكير بصفة عامة هو حل المشكلات سواء كانت بسيطة أو معقدة.

ويذكر (Ettinger, 1994)،

أن التفكير هو مجموعة العمليات الداخلية التي تتجه مباشرة لحل المشكلة من خلال معالجة الرموز والمفاهيم وأنه العملية التي تمكننا من إعطاء معنى لمدرجاتنا.

والتفكير هو المعالجة العقلية وإعادة تنظيم المدركات الحسية والمفاهيم والدوافع والعادات والقواعد وقد يكون التفكير منطقيا حيث يتم إجراء عقلي معين يبدأ من المعلومات المعطاة ويؤدي إلى استنتاجات جديدة تسند على قواعد واضحة.

(M. Ckeachee, S. Doyle, 1970)

2- تعريف التفكير المنطقي:

وهو التفكير الذي نمارسه عندما نحاول أن ننتبين الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء. والمنطق هو العلم الذي يدرس مبادئ التفكير، ونفكر منطقيا عندما نريد معرفة نتائج ما قد نقوم به من

أعمال، ولكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب والنتائج أنه يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت صحة وجهة نظرك أو تنفيذها.

إن التفكير المنطقي يقوم على الأدلة، أنه نوع من التفكير الذي يساعدنا على الوصول إلى أفضل إجابة للأسئلة التي نسألها أو المشكلات التي نحاول أن نجد لها حل.
إن الصفة الأساسية للتفكير المنطقي أنه يعتمد على التعليل لفهم واستيعاب الأشياء والتعليل يعد خطوة في طريق القياس، ويلاحظ وجود سبب لفهم الأمور وذلك عن طريق ربط الأشياء بعلمها (أو المعطيات بنتائجها)، (العبسي مصطفى، 2009).

- تحديد التفكير:

إننا نحدد تفكيرنا ونبدأ هذا النوع من النشاط العقلي الذي نضطر إلى ممارسته من حين إلى آخر، فنحصر تفكيرنا في مجال واحد، ونبتعد عن تشتت الأفكار وكثرتها، أننا في هذه الوظيفة نكون واضحي التفكير ومنظمين، وهذا النوع من التفكير الذي نقوم به كلما جد إلينا سؤال يتطلب إجابة أو مشكلة تحتاج إلى حل، أو فرد ما يجب أن يتخذ قرار وبذلك نكون قد دققنا معنى التفكير إلى درجة كبيرة، وهذا النوع من التفكير هو موضوعنا.

فهناك طرق مختلفة في الإجابة عن الأسئلة أو معالجة المشكلات وحينما نتذكر الأيام الماضية الجميلة الخالية من المشكلات فقد تلجأ إلى أسلوب المحاولة والخطأ، وتظل متابعا له حتى حين تحل المشكلة التي تواجهك، وقد لا تجد لها حلا وتيأس منها، وقد تقلق ويملوك الغيظ وأخيرا تتخذ من كلمة أخيك الصغير إشارة إلى الطريق الصحيح، وقد تتخذ قراراتك بناء على عامل العشوائية (أو كما يقول العامة المصادفة) بأن تقذف بقطعة نقود لتختار الحل، وأنت في غنى عن كل المحاولات السابقة إذا استخدمت.

- المنطق والتفكير المنطقي:

إن التفكير الواضح يساعد كثيرا على هذا الأمر فإذا عرفت أن تفكر تفكيراً منطقياً فإنك تستطيع أن تضع خططا أفضل فيما يتعلق بالمهنة التي سوف تشغلها والحياة الأسرية التي تود الحصول عليها.

إذا لم تفكر تفكيراً منطقياً فإن تفكيرك سوف يسير في حلقة مفرغة، ثم إنك تصبح مواطناً صالحاً إذا تعلمت كيف تفكر تفكيراً منطقياً، إن ديمقراطيتنا ينهض بأعبائها جميع الأفراد الذين هم متعاونين يحلون مشكلاتهم ويضعون القرارات المتعلقة بمستقبل البلاد .

إن التفكير المنطقي يعاونك على أن تقوم بنصيبك بحكمة، وهذه القرارات والمشكلات ليست سهلة، هل من الضروري أن تدفع حينما يتطلب الموقف التروي؟ وهل من الضروري أن تتروى إذا كنا نريد الاندفاع؟

كيف نحافظ على حرياتنا دون أن يفسدها الناس؟ وما هو السبيل الأقوم لمعالجة اختلاف الآراء في الأمور الهامة؟

إذا كنت تفكر تفكيراً منطقياً فإنك تكون في موقف أفضل من حيث قيامك بواجبك كمواطن، إن التفكير المنطقي يحسن مستوى إجاباتنا وحاولنا للمشكلات.

3. البحث والمنطق إجابة سؤال لماذا؟

إن التفكير غير المنطقي هو حفظ المعلومات بحيث نعتبر أن الحقائق حتمية وصادقة مائة بالمائة. وهنا نحن نلغي النسبية؛ فحفظ الحقائق كما يقول:

« هو نهاية ميتة! » فإذا لم تكن المعرفة المكتسبة مرتبطة بمعرفة **R,Phillips** أخرى يمكن تطبيقها في حل المشكلات والمواقف الجديدة؛ فإن قيمتها محدودة! إنها قدرة العقل البشري في الوصول إلى ما وراء الحفظ وفي خلق أنظمة من العلاقات التي تفصل الإنسان عن الحيوان. فما هي طبيعة هذه الأنظمة من العلاقات؟ وكيف نلاحظها؟

لقد قضى جان بياجي حياته كلها محاولاً الإجابة عن هذه التساؤلات، وبعد سنين من البحث منفرداً ومع زملاءه أنتج أكثر من خمسين كتاباً ومئات المقالات وكانت هذه الأبحاث هي الأكثر تماسكاً كما لا حول تطور التفكير الإنساني.

(virginia Johnsan, 1982) وقد وصف فصي الدماغ الإنساني كمنصفين متماثلين لثمرة الجوز تربطهما حزمة من الألياف تسمى الجسم الجاسي، ففص الدماغ يؤديان وظائف مختلفة ولكنها متكاملة، فالفص الأيسر يعتبر مركز للوظائف المجردة، والشكلية والمستقيمة والتحليلية فهو سيد البيانات أو مركز المنطق في الدماغ (أو الدماغ المنطقي) وفيه تأخذ العمليات المنطقية والتعليل الرياضي مكانها، كما أنه مكان وجود مركز اللغة، وهو المكان الذي نسمع به أنفسنا ونحن نفكر.

ويعتبر الفص الأيمن مركز العمليات الحدسية والرسومية والفراغية وغير اللفظية و الروحية فهو المكان الذي يعمل أثناء النوم و به نرى الأحلام في عقولنا. وربما يتشابه مع الذكاء الإبداعي، فالفص الأيسر هو سيد البيانات من العقل، بينما الأيمن هو مركز الفن (وقد يشابه عقل بيكاسو).

وحسب ما أوردت باتي أدواردز (Betty Edwardy. 1979) فإن شيفرة التشغيل التي يستخدمها الدماغ الأيمن سريعة و كلية وفراغية وإدراكية، بالرغم من أن شيفرة التشغيل مختلفة من الأيسر إلى

الدماغ الأيمن إلا أنها متشابهة من حيث التعقيد لشيفرة الدماغ الأيسر التحليلية، وفصا الدماغ الأيسر والأيمن يتناقضان المعلومات من خلال الجسم الجاسي، حيث يتعاونان ويعملان معا كل يساهم حسب وظيفته المتخصصة وأحيانا يبدو وكأن واحد منهما هو المسيطر، والآخر بشكل أو بآخر يظهر وكأنه لا يعمل. وقد لاحظ توني بوزان (Tony Buzan، 1974)

بأنه عندما يكون الفص الأيسر نشطا يكون الفص الأيمن بوضع راحة أو وضع موجة ألفا، وقد وجدت باتي أدواردز بروفيسورت الأدب بأن البالغين في المجتمع يعانون من صعوبة بالغة في التحول إلى الفص الأيمن عندما يحاولون الرسم، ويبدو أن الفص الأيسر يأخذ بالعمل بدلا عنه، وعزت السبب إلى نقص التربية الفراغية "Spatial Education"، وسيطرة التعلم المعتمد على الدماغ الأيسر في المدارس. علق بوزان (Tony Buzan، 1974)، بالقول بأننا نحتاج لأن نركز على تطوير طرفي الدماغ معا، وعندما يحدث أثر تداؤبي " Synergistic effect "، به يتحسن الأداء العقلي في جميع جوانبه(المومني عبد الله إبراهيم، 2000-3-4)، ويتعرض الفرد إلى نقص في نمو تفكيره المنطقي نتيجة العديد من العوامل التي يتعرض لها في طفولته الأولى، وأكثرها عوامل بيئية . فنمو الطفل في بيئة فقيرة من حيث المثيرات الحسية، وعدم توفير الغذاء الصحي له، وكذلك عدم تمتعه بالتربية المنزلية والمدرسية المناسبة لسنة كلها عوامل تؤدي به إلى أن يضطرب في نمو تفكيره المنطقي (R.Mucchielli . 1955).

4 - المساءلة للتفكير:

أن طرح الأسئلة في مشروع معين أو حل مشكلة معينة يؤدي إلى تنمية التفكير عند الأفراد؛ ففي مشروع بحث دراسة مطول لمدة ثلاث سنوات تمت مقارنة أطفال في صفوف تخضع لبرنامج أنشطة نمائية (مجموعة تجريبية) بأطفال في صفوف نظامية (مجموعة ضابطة)، فأظهر أطفال المجموعة التجريبية تقدما في تطور تفكيرهم المنطقي وكذلك في طرائق حل المشكلة، وفي عملية استبيان الصفوف النظامية (المجموعة الضابطة). تبين أنهم غالبا ما يستخدمون طرق تقليدية (المحاضرة، المناقشة) بالرغم من وجود بعض الأدوات المتطورة في هذه الصفوف.

ما الذي سبب وجود الفروق في النمو بين أطفال المعلمين الذين يستخدمون منحى الأنشطة النمائية، وأطفال المعلمين الذين يستخدمون إستراتيجيات تعلم أخرى؟
- معلمو الصفوف الذين يستخدمون منحى الأنشطة النمائية يعرفون الأساس البحثي النمائي لهذا المنحى. ولذلك هم قادرون على اتخاذ القرارات التربوية ومن الممكن وجود ثلاث فرضيات تسهم في وجود فروق في النمو بين الأطفال:

- 1- المعلمون يعتمدون على التشخيص والمساءلة ويعتمدون على البحث.
- 2- يسمح للأطفال أن يختاروا أنشطتهم.
- 3- الوسائل المستخدمة وجدت خصيصا لتطوير الأبنية العقلية.

ففي غرفة صف النوع الأول (عدم التدخل) هناك قليل جدا من المساءلة والأشراف، وفي غرفة صف النوع الثاني (التجريبية) يمكن أن يوجه المعلم أسئلة ولكنها عادة تركز على المحتوى وإجابات محددة ومتبوعة بالتعزيز حيث يتوقع أيضا أن يعطي الأطفال إجابة محددة ويستحقوا المديح لذلك.

(Dale R,Philips 2000)

- تحديد ما يمكن أن تسأل:

إن الهدف الأساسي من الأسئلة هو مساعدة الطالب على التفاعل مع الأدوات والتفكير بنشاط ويجب أن يراعي المعلم أشياء عديدة عندما يكون سؤالاً:

- 1- ماهي الخبرات من حيث المواد ؟
- 2- ماهي المستويات النمائية التي يمكن أن تكون متوفرة ؟
- 3- أين هو الطالب الآن ؟

- أخطاء في التفكير المنطقي:

يكرر الطلاب هذه الأنواع من الأخطاء دائماً فهم يخطئون بوضع العلاقات بين الأشياء المادية مع بعضها البعض منطقياً و فراغياً. وهذا يرجع إلى مستوى نمو التفكير لديهم، ويشير البحث إلى أن إعطاء الطلبة الإجابات الصحيحة للمشكلات المنطقية ليس له أي أثر إيجابي.

(Dale R,Philips2000)

5.البداهيات التي يقوم عليها التفكير المنطقي:

لا يمكن الوصول إلى عملية فكرية واحدة صحيحة دون استخدام للمفاهيم مثل: وضع السؤال الإجابة عنه، الاستنتاج، الشرح...وما شابه ذلك. لذا ينبغي -قبل كل شيء- عرض قواعد استخدام المفاهيم، عند ذلك ينبغي -قبل كل شيء- عرض استخدام المفاهيم.

يعني الاستخدام الصحيح للمفاهيم معرفة استخدامها تبعاً لقواعد المنطق التطبيقي أو المنطق النظري وفي أي موقف مشكل وحل ذلك الموقف المعطى بنجاح، إن مراعاة قواعد الأخير يعد أساساً للتفكير المنطقي، وقبل أن نعرض هذه القواعد يجب معرفة ما هو الحد.

الحد:

لفظ يعرب عن مفهوم موضوع ما وعلى سبيل المثال لفظ "إنسان" حيث يوضح اللفظ السمة المحددة التي تميز موضوعا ما عن باقي الموضوعات الأخرى كلها، هذا النوع من الميزات يدعى سمة خاصة.

ويتكون المفهوم من التعريف الإشارة و التعريف اللفظي ونعني بالتعريف بالإشارة تعريف السمة المعينة مثلا نعرف أناس معينين (نساء،رجال،راشدين.....)
التعريف اللفظية: وهي إيضاح لمعنى لفظ ما،معنى أو دلالة اللفظ غير الذائع بعد،في ضوء ألفاظ أخرى.

والألفاظ التي تساعد على شرح و إيضاح معنى المفهوم تدعى ألفاظا معرفة ولا وجود لنشاط فكري دون استخدام للألفاظ (الكلمات).

كيف نصف لامنطقية التفكير؟

يجب امتلاك المعرفة كما لو أن أكثر ما يعترضنا هي مواقف مشكلة مرتبطة باستخدام المصطلحات(كلمات،مفاهيم)،ومعرفة القواعد التي تستدعي تذليل المشكلات بصورة ناجحة.
سنتوقف حاليا عند بعض هذه الأنواع من المواقف:

– الموقف الأول: عندما لا يفهمونكم

يتلخص جوهر هذا الموقف في الحالة التي لا يكون الإنسان فيها قابلا للفهم،بسبب عدم وضوح الموضوع الذي يدور حوله الحديث بالنسبة له او غموض ما يريد إثباته وهذا ما يحدث أثناء الإجابات عن أسئلة الامتحانات وفي أعمال الطلاب وفي حالات مختلفة من الحوارات والنقاشات.ولا يمكن ان نبرهن على صحة موقف محدد إذا لم يتم التحقق من صحة استخدام المفاهيم الرئيسية ،وان التفكير المنطقي محال بدون هذا .

إن التحقق من الألفاظ (المفاهيم) خاصة في أعمال القضاء ضروري جدا بصورة عامة وفي كل مكان ، حيث تمتلك الكلمات منزلتها ، إضافة إلى وزن خاص منها فالحكم يجب أن يمتلك تعاريف واضحة وجليّة يعرفون أو لا يعرفون فالحكم يجب أن يمتلك تعاريف واضحة وجليّة لهذا التعريف.

- الموقف الثاني: غموض موضوع الاستدلال

يذكرنا هذا الموقف بما يمر معنا في حياتنا اليومية ، وخاصة عندما يهدى إلينا أو نبتاع بضاعة مغلفة ومزينة ، يحدث مثل هذا الأمر بصورة مشابهة التفكير (الاستدلال) عندما يدور الحديث حول موضوع ما غامض، دون التعريف به . والحكم على الموضوع الذي لم يعرف بشكل دقيق وكاف هو على (قط في كيس) وفي الحقيقة تبقى الأحكام بلا معنى غير أنها قد تكون مفهومة كما يبدو لنا ، لكن فقط كما يبدو لنا ...؟

ينحصر الأمر بأن الحكم هو نسبة إلى لفظ واحد، يشير إلى موضوع، وإلى معنى شائع للفظ آخر والذي يبرز الصفة أو العلاقة، والمعنى الذائع أيضا، ويمكن التقويم فقط وفقا لذيوع ألفاظ الحكم كلها من حيث أنها صادقة أو كاذبة . إن كان المعنى الذي نريد إثباته مبهما، ونفهمه بشكل سيئ ، عندئذ نخلص إلى الحكم وهذا يعني صادق أو كاذب بل إلى تعبير بلا معنى ليس صادقا أو كاذبا.

- الموقف الثالث: عدم توافق التعريف الواضح وسياق النص

غالبا ما يعكس هذا الموقف الواقعة التي تبين مكانة عدم توافق التعريف الواضح المفهوم مع سياق النص، والذي نلتقي من خلاله مع (سياق اللفظ)، وعلى هذا فإن نص اللفظ :هو جملة التعابير الحقيقية والتي تدخل اللفظ ضمنها وتتوب عنه، وعلى سبيل المثال كما هو الحال في أعمال الطلاب عامة وطلاب الدراسات العليا، في المحاضرة، المقالة، الجواب عن سؤال امتحاني ...الخ.

يبرز عدم التوافق في حالة إذا عمدنا حقيقة إلى استخدام التعريف الواضح للفظ يصبح كاذبا وبلا معنى، لذا يجب الأخذ بعين الاعتبار ودرجة ما قاعدة التوافق.

- الموقف الرابع: الاختيار الخاطئ للتعريف

يظهر مثل هذا الموقف، عندما يكون من اللازم اختيار تعريف، لكن ما هو التعبير المقبول؟ وما التعريف الذي يجب تجنبه في حال عدم المعرفة ، كيف نقدم بصورة صحيحة هذا الموقف؟ مرارا قد يتم تناول تعابير قد لا تعد تعاريف، وهكذا على سبيل المثال التعاريف التي تأخذ طابع الحكم والتي تشابه التعريف من حيث الشكل عادة فإن الصورة التالية "أ" هي "ب" حيث "أ" و"ب" تمثل مصطلحات التعريف من حيث الشكل عادة فإن الصورة "أهي ب"، تمثل مصطلحات تحمل لبا، وأكثر من ذلك لعل اللبس مرتبط بالاستخدام الخاطئ لعبارة الكلاسيكيين في العلوم وينحصر الأمر هنا في إن التعابير ذاتها تعد حقائق صادقة، لكن إذا قبلنا بعضا منها في التعريف، فالعبارة الحاصلة لا توضح التعريف وبذلك يكون التفكير المنطقي، ويغدو خاطئا.

إن عبارة الإنسان حيوان هي عبارة من نموذج "أهي ب" هي صادقة لا يتوافق مع السياق العلمي اللفظي "حيوان" و"إنسان" وبما تحدثنا عنه سابقا.

أصبح من المستبعد قبول كل تعابير صيغة "أ" هي "ب" من أجل التعريف.

- الموقف الخامس: عدم الدقة في استخلاص التعريف الواضح من سياق النص

هنا نتكلم عن ضرورة التمييز بين التعريف والحكم ، من حيث أن التعاريف تقبل فقط التعابير التي تستجيب لقواعد التعريف، لا تستجيب أبدا بالدرجة نفسها بالنسبة لقواعد الحكم مع أن التعاريف مرتبطة بالأحكام، ويجب استخدام هذا الشرط بحذف من أجل غايات كشف التعريف الواضح من سياق النص المفهوم، لكن كيف يتم ذلك ؟ لهذا الغرض يمكن استخلاص تعريف واضح من خلال الكشف عن سمته المميزة التي تعد سمة معرفة للتعريف الواضح للمفهوم المعطى ما هي السمة المميزة ؟

- الموقف السادس: الصعوبات في اختيار السمة المعرفة

من المتعذر التفكير بصورة منطقية إذا لم نستطع على الأقل التوصل إلى الحل المناسب لهذا الموقف وهذا ما نصادفه في أعمال الطلبة عامة وطلاب الدراسات العليا خاصة. إن اختيار السمة المعرفة في مثل هذه الحالات يكون بمقتضى أسباب ذاتية محضة ولذلك تبقى غير واضحة، لذا نختار السمة المعرفة تعريفا مختصا.

- الموقف السابع: التعقيد غير المبرر للتعريف أو التعريف المبسط

التعريف الأكثر تعقيدا هو التعريف الذي يفهم بصعوبة ، ولا مبرر لتعقيد التعريف لأنه يصبح أكثر صعوبة ولا يليج المسألة المطروحة، عندما يكون الحل ممكنا باستخدام تعريف بسيط بمقتضى أسباب منطقية منهجية علمية وما شابه ذلك من الصفات.

- الموقف الثامن: اللبس في اختلاف وتطابق الألفاظ

يعد اللفظان متطابقان عندما يعبران عن مفهوم واحد، أي لهما تعريفان متماثلان وخلافاً لذلك فهما مختلفان.

نلتقي هذا الموقف مثلا فيما يتعلق بلفظي المادة والمادي، وقد يؤكد لك من يناقشك أن هذين الأسمين غير متطابقين وأن الأول اسم والثاني صفة له ، ولكن لهما نفس التعريف فهما مفهومان متماثلان أيضا ، ومع أن اللفظين مختلفان بالكلمات ، ويجب على القارئ أن يكون على قدر كبير من الانتباه بصدد نتائج المترادفات، من أجل تحاشي الحل غير المتبصر لهذا السؤال.

- الموقف التاسع: الاستبدال غير الواضح للمفاهيم

يظهر هذا الموقف من كثيرا في مثل هذه الوقائع : عندما تستخدم المفاهيم الاشرطية في الاستدلالات والتي تكون في معاني قريبة لدرجة ما عندئذ يحدث الانتقال من معنى الأول إلى الآخر ببساطة فالكلمة هي ذاتها في المعنى الآخر إذن فالاستدلال ذهب بعيدا عن نقطة البداية أي حدثت ظاهرة استبدال المفاهيم حيث أن الإخلال بالتعريف الواضح واللازم للمفهوم أي عدم مراعاتها يساعد هذه الظاهرة بشكل قوي.

- الموقف العاشر: الإفراط في التعريف

ينحدر هذا الموقف من عدم معرفة الكم الأمثل والعدد الكافي للتعريف التي يجب استخدامها في هذا العمل أو ذاك إضافة إلى جهل الشيء الذي يحدد أمثلية كم التعريف هناك وجهة نظر مفادها : يجب إيراد كل التعاريف المعدة من قبل مؤلفين مختلفين، تغدو التعاريف كلها فضلا عن التعريف المصطفى من قبل المؤلف عرضه للنقد أحيانا، لأن الكم الكبير من التعاريف المقدمة هي تعاريف غير فعالة بل أن هذه التعاريف زائدة وغير مناسبة للعمل المعطى. (أ، بتروف، 1999).

6- خطوات التفكير المنطقي ومكوناته:

التفكير الواضح ليس سهلا دائما لذا معرفة عناصر (مايتضمنه) التفكير المنطقي على أن تقوم من عادات تفكيرك المنطقي.

- **الدقة في استخدام اللغة:** التفكير المنطقي نوع من المحادثة التي نقوم بها مع أنفسنا، إننا نسأل أنفسنا ونبحث عن إجابات ونقارن فنستخدم الألفاظ وبدونها لا نستطيع أن نفكر تفكيراً منطقياً (هل تدرس اللغة الفرنسية إجبارياً أم اختيارياً...). وبدون هذه الألفاظ لا نستطيع وضع خطة منطقية لما نفعله في المقابلة الشخصية الأولى للتقدم إلى وظيفة. يمكن القول أن هذه الأفكار لبنات التفكير المنطقي فعلياً معرفة مادة البناء التي نستخدمها.

- **صياغة الألفاظ:** الألفاظ رموز الأشياء والأفكار والمشاعر أو دلالاتها وهي تسهل أمور الحياة، منذ قديم الحياة. ولكن المشكلة أن الأفراد لم يضعوا ألفاظاً جديدة على ما يقابلونه من أشياء جديدة، فكانوا عادة يلجئون إلى الألفاظ القديمة، فنجد الألفاظ كثيرة يدل الواحد منها على أكثر من شيء (منزل، يد) ومعاني متعددة وكثيرة لا تستطيع حصرها مما يوقعنا في المشكلات . ويتضح معنى الألفاظ من خلال النص الذي ترد فيه، فالنص هو الدليل والجانب غير اللفظي الذي يصاحبه يحدد بدقة ما نقصد باللفظ .

- **الألفاظ المشتركة:** لا يحدد النص معنى هذه الألفاظ فهي مشتركة وتنتقل من معنى إلى آخر دون أن نشعر بهذا الانتقال فتجعل تفكيرنا مشوشا (لفظ متساوي) شخصين متساويين قد يكون في القدرة العقلية، الطول، ... الخ.

ما نفعل : لا يعني أن هذه الألفاظ لا معنى لها فلفظ الأمانة، الديمقراطية، وغيرها لا نستطيع الاستغناء عنها .

ما المقصود بها : إذا لم نستطع الإجابة عنها فإنه يصبح من الصعب أن نفكر تفكيراً منطقياً.

- **الألفاظ المبهمة :** الألفاظ المشتركة تدل على أكثر من معنى، هناك نوع آخر من الألفاظ يمكن أن يضل تفكيرنا إذا لم نحذر منه وهي الألفاظ المبهمة، وهي تدل على نوع من الكيف (مثل الطول، الوزن) التي تتصف به الأشياء بدرجة ما ... فهي ألفاظ مبهمة إذا لم يكن هناك اتفاق عام على الدرجة التي توجد بها الصفة في الشيء حتى يمكن أن نصفه بها.

ومن أوضح الأمثلة لفظ (سريع) فالبطل الذي يقطع ميل في أربع دقائق تقريبا هو سريع ومعظمنا يرى أنه سريع لوصوله إلى هذا الحد، ومن يقطع المسافة في اثنا عشر دقيقة ليس سريعا، أنه لا يوجد فروق واضح بين السريع والبطيء .

- **الذكاء :** اللفظ المبهم هو الذي يعني شيئا واحدا ولكنه شيء غير واضح وقابل للخطأ ومن الطبيعي أن يكون لفظ ما مشتركا ومبهما في وقت واحد فلفظ (ذكي) مثلا أنه يعني في المنجد السريع اللفظة في الفهم - الساطع الرائحة ... لع أكثر من معنى (مشترك)، ولكن سواء قصدنا به المعنى الأول أو الثاني فإن هذا اللفظ مبهم أيضا، إذ أننا لا نستطيع أن حدد مقدار الفطنة أو الفهم التي تجعل الإنسان ذكيا .

" الكل أو اللاشيء " الكثير من الألفاظ المبهمة مثل ساخن - حاد - صغير - طافئ - محافظ وغير ذلك ولكن إبهامها لا يعني أنها غير مفيدة، فهي من نوع الاختزال المفيد الذي يختصر لنا الكثير من الوقت والشرح.

وتنشأ المتاعب عندما نتجاهل أن بعض الكلمات بطبيعتها ألفاظ مبهمة فبعض الناس يستخدمون الألفاظ المبهمة كما لو كانت ثابتة المعنى، ويذهبون بالرأي القائل " الكل أو اللاشيء " أو إلى وصف الأشياء بإحدى صفتين متناقضتين لا ثالث لهما .

إن هؤلاء الناس يرون : أما أنك ذكي أو غير ذكي، نشيط أو غير نشيط إنهم يرون أن كل زوج من هذه الألفاظ لا يحدد إلا طرفي القياس وهم ينكرون الفروق بين الأشياء .

مثال: هذه بعض الألفاظ التي أصابها الإبهام والاضطراب نتيجة للتغاضي عن الفروق بين الألفاظ والفشل في إدراك الفروق المختلفة بينها، وربما كنت أيضا مخطئا في وقوعك في مثل هذا التفكير .

إننا نريد أعضاء يحسون بالمسؤولية، فلانة ليس لديها أي إحساس بالمسؤولية فقد نسيت مرة أن تحضر الأدوات اللازمة للرحلة التي قمنا بها.

- **الألفاظ ذات الصبغة الانفعالية:** يتميز الناس بالتفكر كما يتميزون بالانفعال فهم يحملون مشاعر تجاه الأشياء مثل: الخوف، الكبرياء، الغضب، الاشمزاز، الود، الدهشة وغير ذلك. من الطبيعي أن لا تتضمن بعض الألفاظ مشاعر قوية، فإذا لم تحدث لك خبرة غير سارة في التعلم على الآلة الكاتبة، فإن الآلة الكاتبة لن يثير لديك مشاعر قوية جدا.

بينما كلمات مثل وطني أو وضع قد تثير فيك مشاعر واضحة وتتضمن المشاعر التي تثيرها هذه الكلمات بدرجة ما من السرور أو عدمه أو الإرضاء أو عدمه أو الإطراء أو عدمه. وإن أخذنا لفظ "سيدة"، "امرأة" فإنهما يطلقان على أنثى الإنسان وقلما لا نجد من لا يفرق بين هذين اللفظين، فالمشاعر التي يتضمنها كل منهما مختلفة فالمرأة في ما لو استخدمناه على سبيل المزاج فهو لا يعبر عن الرضا والإطراء في حين لفظ سيدة أكثر تعبيراً عن هذا المعنى.

- **تسمية الأشياء:** نطلق على شيء واحد عدة ألفاظ عادة وهذه الألفاظ تتضمن مشاعر الرضا، الذم العنيف قد لا نستطيع دائماً أن نوضح بالضبط المشاعر المختلفة التي تربط بكل لفظ، ولكننا نستطيع أن نريك أن هناك فرقا بين الانفعالات التي يثيرها كل لفظ .

في كل سطر من السطور التالية نجد سلسلة من الألفاظ التي تعني الشيء ولكل كل لفظ منها يتضمن مشاعر خاصة به، وسوف نجد الألفاظ متدرجة من اليمين إلى اليسار تبعاً لما ترتبط به من الرضا والإطراء إلى عدم الرضا والذم.

حارس الشعب.... رجل السياسة..... الحزبيون.... محترفوا السياسة البطيء التفكير.... غير الموهوب... الغبي..... الأبله.

- **الطريق الأقصر:** الألفاظ التي تصطبغ بالوجدانية جزء طبيعي من لغتنا بدونها يصبح حديثنا باهتا سخيفا، ولكنها في نفس الوقت تقف عقبة فيسبب تفكيرنا المنطقي، ونجد أن غير الأمناء من الناس يستخدمونها لتضليل الآخرين كما سنرى، وحتى في تفكيرنا الخاص نجد من الصعب أن نكون منطقيين في تفكيرنا إذا استخدمنا دائما ألفاظ مصبوغة بصبغة وجدانية .

هل تنظر إلى رجل الشرطة دائما وباستمرار على أنه مخبر؟ وهل تنظر إلى المحافظين على أنهم رجعيون؟ هل تنظر إلى التقدميين على أنهم منحلون؟

إذا كنت تنظر على هؤلاء الناس على هذا النحو فإنك قلما تتجاوز حدود المشاعر التي تثيرها هذه الألفاظ إلى التفكير المنطقي الجاد، قلما تهتم بأراء أولئك أو هؤلاء وسوف تنكرها دون تفكير.

إذن فالخطر الذي تتضمنه الألفاظ المصبوغة بصبغة انفعالية هو أنها تحدد تفكيرنا، فالألفاظ التي تصطبغ بصبغة انفعالية تدعونا إلى الاسترخاء بدل النقد. لقد بحثنا بعض الحقائق العامة للألفاظ وناقشنا ثلاث أنواع منها تفسد علينا تفكيرنا، وتتلخص خصائص هذه الأنواع في الجدول التالي:

استخدم بعناية
الألفاظ المشتركة: وهي التي تعني أكثر من معنى والتي يتغير معناها من عبارة إلى أخرى دون أن ننتبه إلى هذا التغير
الألفاظ المبهمة: وهي التي تعني الصفات غير المحددة مثل ثقيل أو ناصع وهي تدلنا على مقدار الثقل
الألفاظ المصبوغة انفعاليا: وهي التي تتضمن مشاعر سارة أو غير سارة، وينبغي أن نكون حذرين في استخدام هذه الأنواع من الألفاظ إذا أردنا لتفكيرنا أن يكون واضحا ومنطقيا.

جدول رقم(2): أنواع الألفاظ التي تعوق التفكير المنطقي

غير أن الألفاظ ليست كل شيء في التفكير المنطقي فهي ليست سوى اللبنة التي تكون القضايا والأحكام التي تتعلق بالأشياء، هذه القضايا أو الأحكام ينبغي أن توضع معا بطريقة مضبوطة جدا إذا أردنا التفكير بطريقة واضحة ومنطقية وأن نحصل على إجابات تدل على الذكاء والفهم لمشكلاتنا المتعددة .

فما هي الطريقة التي نضع بها القضايا والأحكام جنبا إلى جنب للوصول إلى النتائج اللازمة عنها ؟ أنها خلاصة جهود العلماء وهي:

7- نواتج التفكير المنطقي (التعميمات والنظريات):

ما هي الأشياء التي تجعلنا نعتقد شيئا ما ؟
إننا نعتقد في أشياء متعددة ولكننا بوجه عام نعتقد في شيء ما أنه الحقيقة أو إننا نعتقد أنه الحقيقة، ومع ذلك فأنت كمفكر منطقي في تفكيرك لن تقتنع بهذه الإجابة، أنها تقودنا إلى سؤال أعظم وأعوص وهو كيف نصل إلى نتيجة ما عن حقيقة أمر من الأمور؟

إنه سؤال هام نظرا لأننا نريد أن يقوم تفكيرنا على أساس الحقائق وهو ملاحظتنا لأنفسنا.

وأهم الطرق للوصول إلى نتائج هو:

- الوصول إلى تعميمات

- تكوين نظريات

ونقصد بذلك الوصول إلى نتائج إيجابية تتمثل في حل المشكلات.

إضافة إلى ذلك فإن المقصود بالتعميم هو العبارة التي تقرر أن أطباق حكم ما على جميع أفراد المجموعة كما هو الشأن عندما نلاحظ في حالة ما إن الذين يحضرون دروس التدبير المنزلي هو فتيات، أو أن تلك الكراسي من المعدن (نوع من التعميم، حكم عام) .. وهذا التعميم بسيط (فحص جميع الأفراد ثم الخروج بحكم ينطبق عليها جميعا).

- **الانتقال في الحكم من البعض إلى الكل** : الحذر في الانتقال في الحكم من البعض إلى الكل فنحن لا نطمئن إليه بشكل تام ولكنه يكون أكثر بعثا للاطمئنان إذا فكرنا فيه تفكيراً منطقياً .

وعند التعميم يجب أن نأخذ بعين الاعتبار العنصرين التاليين:

- فحص عدد كافي من الأفراد الذين تصدر عليهم الحكم.
- التأكد من أن الأشياء التي نفحصها تمثل نوعاً أو مجموعة معينة أفضل تمثيل.
- **من أخطاء التعميم :**

- الخطأ في المقدمات

- الخطأ الناشئ عن الاقتران

- الخطأ الناشئ عن الحكم على الكل بما نحكم به عن الجزء

- الخطأ الناشئ عن الاحتكار

- المخادعة في الاستدلال القياسي في الحصول على نتائج جديدة من نتائج سبق أن حصلنا عليها.

- المغالطة

- التشابه والتمثيل إدعاء الخبرة في الكثير من المجالات

- " هذا ما يفعله الجميع "

- التسمية ذات الصبغة الانفعالية

- وسائل أخرى للمغالطة : أسلوب اللف والدوران، أسلوب إثارة الدموع، أسلوب التعميم، أسلوب الإيجاز .

فلندافع عن أنفسنا بطريقة هي : العادات السليمة في التفكير، بأن نعي عوائق هذا التفكير وهي : الخرافات، التعصب المشاعر القوية .

وتحتاج العادات السليمة من أجل التفكير المنطقي إلى:

- أن تحدد مشكلتك.
- أن تواجه الحقائق.
- أن تتأكد من أن الحقائق التي تدرسها ذات صلة بالمشكلة.

- أن تتأكد من النتائج التي تصل إليها من أنها منسقة فيما بينها.

خلاصة:

خصص هذا الفصل للتفكير المنطقي وبيدأ بتعريف التفكير المنطقي على أنه أحد أنماط التفكير ويعتمد على خطوات أساسية لحل المشكلة أو إيجاد مسار لتجاوز الصعوبات وملئ الفجوات للوصول إلى نتيجة باعتبار التفكير المنطقي هو إيجاد التناسق والارتباط بين المعطيات من أجل الوصول إلى نتيجة ويتجاوز الأفراد الصعوبة متى استطاع التمييز بين الحقائق المؤدية إلى حل المشكلة بين جميع الحقائق المتواجده لديه فمنطقية التفكير تتلى في استبعاد الخرافات الأفكار الخاطئة واللاعقلانية من أجل الوصول إلى حل المشكلة بطريقة علمية.

كما ضم هذا الفصل الأسئلة التي يجيب عليها التفكير المنطقي(البحث والمنطق إجابة سؤال لماذا؟) والبديهيات التي يقوم عليها التفكير المنطقي، وخطوات التفكير المنطقي ومكوناته، ونواتج التفكير المنطقي (التعميمات والنظريات) فالتفكير المنطقي أداة مفيدة للحياة.

الفصل الرابع: تصميم البرنامج الإرشادي

تمهيد

1. الأسس النفسية لبناء البرنامج الإرشادي
 2. المنهج الإرشادي
 3. النظرية الإرشادية
 4. الأسلوب الإرشادي
 5. خطوات تصميم البرنامج الإرشادي
- خلاصة

تمهيد:

يعتمد حل المشكلة كعملية معرفية على خطوات التفكير المنطقي الواضح الذي يؤدي إلى إدراك حقائق الأشياء، ويتناول هذا الفصل البرنامج الإرشادي الموجه لتنمية القدرة على حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي لدى عينة الدراسة. ويعتمد البرنامج الإرشادي في تصميمه على الأسس التالية:

1- أسس بناء البرنامج الإرشادي:

1-1- الأسس النفسية لبناء البرنامج الإرشادي:

نراعي خلال بناء البرنامج الإرشادي عددا من الأسس النفسية نذكرها كالآتي:

- الاهتمام بشخصية الطالب والنظرة إليها كوحدة متكاملة دون التركيز على جانب معين أو محدد.
- الاهتمام باكتشاف الفروق الفردية بين الطلبة وتصنيفهم في ضوءها، ووضعهم في المواقف الملائمة لقدراتهم.
- الاهتمام بقياس مستوى النضج وما يواكبه من عوامل تساعد على تعلم الخبرات بسهولة ومرونة وفهم.
- الحرص على أن تكون المهام المكلف بها الطالب في مستوى قدراته.
- إعطاء المرشد النفسي دورا يتمثل في القيام بربط العلاقة بين الطالب والإدارة الجامعية ليشعر الطالب بقيمته.
- ضرورة توفير المناخ الأكاديمي ودفع الطالب للانتماء إليه والتفاعل معه، وأن تقدم له الخدمات اللازمة.

1-2- الأسس التعليمية:

- تعتبر الأسس النفسية أهم الأسس التي تحدد ملامح البرنامج الإرشادي وهذه الأسس أو الركائز تستند إلى ركيزة تعليمية تدعمها في التطبيق، ونعني بها التصور العام للجامعة كمؤسسة تعليمية، فلا بد أن نراعي بعض الأمور في أمر تنفيذ البرنامج الإرشادي أهمها:
- الاهتمام بدور الأستاذ تعليميا وتصرفاته القيادية وتفاعله في رسم الخطط والعمل على تنفيذ البرنامج.
 - اعتبار جميع الأفراد المشاركين في البرنامج على درجة من السواء تمكنهم من الاستمرار في تلقي البرنامج وما يضمنه من خبرات ومهارات.

- مراعاة المشكلات التي قد يعاني منها الطلبة، واعتبارها متأزرة ومتكافئة، بحيث يمكن أن تؤثر بعضها في البعض الآخر.
- الاعتماد على المواقف كمحكات رئيسية لدراسة المشكلات، فالمشكلة النابعة من الموقف أهم المشكلات.

عندما تتكامل وتتفاعل الجهود في أمر تنفيذ البرنامج الإرشادي بين جميع العاملين في الجامعة وجميع المؤسسات والهيئات الخارجية، فنحن نضمن للبرنامج النجاح والاستمرار والتأثير الموجب.

1-3- الأسس الإدارية:

- يعتمد البرنامج الإرشادي في نجاحه على مجموعة من الأسس الإدارية التي تحقق العوامل الآتية:
- تهيئة المناخ الإداري السليم المعتمد على الإمكانيات المخططة وفق إدارة سليمة تعمل على متابعة وتنفيذ البرنامج ومساعدة أفرادها على الاستفادة من توظيف الخبرات في جو يحقق لهم التهيئة السليمة لتقبل الخبرات.
- اختيار فريق العمل الذي سوف يقوم بإدارة المجموعات أو العمل على تنفيذ البرنامج; بحيث يتميز أفراد الفريق بكل الصلاحيات النفسية والانفعالية والخبرات التي من شأنها أن تساعدهم على إدارة
- مراعاة أن يكون دولا العمل لإداري من أولئك الذين يمتازون بالقيم الأخلاقية والدينية والفنية والجمالية والحرص على النظام الذي يسمح للعمل أن يتم بطريقة سليمة.
- دراسة نظم وقوانين ولوائح العملية التعليمية وما تتطلبه من أصول إدارية وقانونية تخدم سير العمل في البرنامج بعيدا عن الضغط والروتين.
- المتابعة الواعية التي تعمل على التعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقدم للطلبة، وكيف يحقق هذا البرنامج دوره، وإلى أي حد استطاع أن يحقق الهدف المنشود.

فالبرنامج الإرشادي يركز على أسس نفسية وتعليمية وإدارية، كما يعتمد على منهج إرشادي (صباحي السيد، 2003).

2- المنهج الإرشادي المتبع:

تختلف مناهج الإرشاد باختلاف موضوع الدراسة، وباعتبار البرنامج الإرشادي يهدف إلى تنمية القدرة على حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر، فإن المنهج الإرشادي المتبع هو المنهج الإنشائي (الإنمائي). وفي هذا المستوى يتم تعليم المسترشد وتدريبه من خلال الجماعة على مهارات معرفية وسلوكية تساعده على تحقيق وإنجاز أكبر توافق، بمعنى

إخراج قدراته من القوة إلى الفعل. فالخدمات الإرشادية تصل أيضا إلى المتفوقين لتنمية قدراتهم وسماتهم والعمل على وضع طرق تثير فيهم القدرة على التفكير والاستنتاج وغير ذلك (الأسدي جاسم محمد، 58، 2003).

3- نظرية الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي:

3-1- التعريف بالنظرية:

تتبع من النظرية المعرفية وتهتم بالعلاج العقلاني للتأكيدات المعرفية والتغيرات الإيجابية في الأفكار والمعتقدات الخاطئة، وتعتمد على علاج الأفكار التلقائية - القريبة - للأفراد غير العقلانيين وإرشادهم للتخلص من اضطرابات التفكير والتذبذب في أفكارهم التي تسبب لهم القلق وتؤدي بهم إلى صعوبات في التعامل مع مشكلاتهم الحياتية (C, THEAPY).

وهي أسلوب جديد من أساليب العلاج النفسي، وهو علاج مباشر و توجيهي يستخدم فنيات معرفية و انفعالية لمساعدة العميل (المريض) لتصحيح معتقداته اللاعقلانية. تحويل معتقداته اللامعقولة التي يصاحبها خلل انفعالي وسلوكي إلى معتقدات معقولة يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي (عبد العزيز محمد مفتاح، 45، 2001).

وتنقسم حالات الانفعالية للفرد الناتجة عن معتقداته وأفكاره بين حالات سلبية يظهر فيها الأثر السلبي البسيط لمعتقدات الفرد اللاعقلانية وهي حالة الحزن، والأثر السلبي الأكثر وهي حالة الاضطراب. بينما يظهر الأثر الإيجابي للمعتقدات العقلانية للفرد في الأثر الإيجابي الأصغر وهو حالة الانبساط، الأكثر الإيجابي الأكبر وهو حالة السعادة (David Schuldberg, 2002).

ويرى ألبرت إليس أن الهدف العام للإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي هو إعادة بناء الفرد لفلسفته في الحياة بصورة شاملة (زهرا ن حامد سناء 2004، 68)، حيث تعتمد النظرية على افتراض أن الإنسان الفرد المنطقي بالدرجة الأولى، وإذا ما توفرت له الظروف المناسبة فإن إمكانياته العقلية تمكنه من حل مشكلاته بطريقة فعالة كما تمكنه أيضا من اتخاذ القرارات المناسبة بالإضافة إلى تطوير إمكانياته الكامنة فيه إلى أقصى حد ممكن. ويعتقد أن الإنسان لديه القدرة على تحقيق ذاته أيضا (أوزيباو صوييل، والش بروش، 2007).

3-2- النشأة والتطور:

يرجع تاريخ الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي إلى الفلسفة الرواقانية. فقد كان أصحاب هذه المدرسة من أمثال إبيكتيتوس وماركوس وأوريليس. بالإضافة إلى عدد من المفكرين البوذيين القدماء هم الذين قاموا بوضع المبادئ الأساسية التي تركز عليها نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، بدأ إلى يستجمع معلومات عن الفلسفة وعلم النفس لإنتاج شيء جديد يختلف عما هو مألوف عن نظريات العلاج النفسي القديمة والحديثة وهو استخدام العلاج العقلاني بدل التحليل النفسي الذي لم يؤثر بشكل ملحوظ في العلاج، ومع بداية 1955 وضع إيليس أسس نظرية العلاج العقلاني الانفعالي وكيفية ممارستها بشكل جيد. وفي عام 1959 أسس ألبيرت إيليس معهد الحياة، وهو مؤسسة علمية تربوية لتعليم أسس الحياة العقلانية. وقد نشر عدداً غير قليل من البحوث التي توضح فعالية المنهج والتحقق بالدليل الإحصائي من صدق الفرضية الأساسية في العلاج العقلاني الانفعالي (زهران حامد سناء، 2004، 65).

3-3- أهداف الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي:

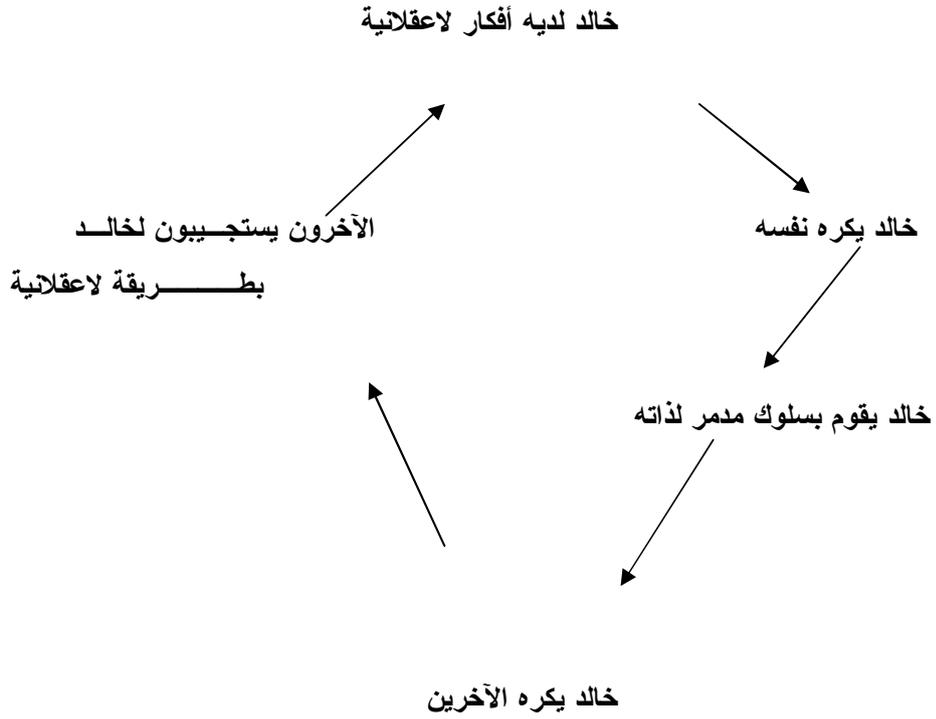
يهدف الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي إلى تحقيق مايلي:

- 1- تحديد أسباب المضطرب من الأفكار والمعتقدات غير العقلانية أو غير المنطقية.
 - 2- مساعدة العميل على التعرف على أفكاره غير العقلانية التي تسبب سوء توافقه الاجتماعي.
 - 3- تمكين العميل من الشك والاعتراض على أفكاره غير العقلانية.
 - 4- زيادة اهتمام العميل بنفسه وتقبله لذاته وتقبله للتفكير العلمي والمنطقي.
- التحرر من الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية بالإقناع العقلي المنطقي وإعادة العميل إلى التفكير الواقعي، والتحكم في انفعالاته عقلاً (عبدالعزیز محمد مفتاح، 2001، 45).

3-4- مسلمات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي:

- 1- التفكير و الانفعال جانبان لزاوية واحدة، وكلاهما يصاحب الآخر في التأثير والتأثر.
- 2- يكون الإنسان عقلاً، أو غير عقلاً أحياناً، وحين يفكر ويشك بطريقة عقلانية يكون فعالاً وسعيداً وحين يفكر ويشك بطريقة غير عقلانية يكون غير كفاء وغير سعيد.
- 3- ينشأ التفكير غير العقلاني من خلال التعليم المبكر غير المنطقي، حيث أن الفرد يكون مستعداً نفسياً لاكتساب التفكير غير العقلاني من الأسرة أو البيئة أو الثقافة (الشكل -1-).

- 4- يؤثر التزام الديني وعدم التسامح. ومشاعر الدونية والتفكير الخرافي بدرجة كبيرة في اكتساب التفكير غير العقلاني.
- 5- تواجه وتهاجم الأفكار الخرافية والمعتقدات اللاعقلانية بالمعرفة والإدراك والتفكير العقلاني والمنطقي.
- 6- يتميز الإنسان بأنه يفكر دائما وأثناء التفكير يصاحب الانفعال، وحيث يوجد تفكير غير عقلائي يوجد الإضراب الانفعالي(عبد العزيز محمد مفتاح، 2001، 45-46).



الشكل -1: نشأة الأفكار اللاعقلانية

وتنشأ الأفكار اللاعقلانية والتشوّهات المعرفية نتيجة لنقص في نمو معارف الأفراد الاعتماد على المعارف البسيطة فقط، فعدم توفير شروط النمو المعرفي الطبيعي يؤدي إلى اضطرابات معرفية لدى الأفراد، وإلى خلل انفعالي لديهم ، جراء عدم اكتمال معارفهم وعدم نضج مداركهم، وبالتالي تزداد لديهم التشوّهات المعرفية والأفكار اللاعقلانية.

(cloude fauchoux. Serge moscovici) .

3-5- نماذج من الأفكار اللاعقلانية وما يقابلها من أفكار عقلانية:

لقد أوضح إيليس Ellis إحدى عشرة فكرة أو قيمة غير عقلانية خرافية في المجتمع الأمريكي، وهي تؤدي لا محالة إلى انتشار العصاب وأمراض القلق وهذه الأفكار إذا ما قالها الشخص لنفسه عند مواجهته لموقف معين فإنها تؤدي به مباشرة إلى الاضطراب والهزيمة:

الفكرة الأولى: أفضل في كل هذه الحالات الفكرة القائلة من الضروري أن يكون الإنسان محبوبا من الجميع ومؤيدا من الجميع فيما يقول ويفعل، بدلا من التأكيد على احترام الذات ، أو الحصول على التأييد لأهداف محددة(كالترقية في العمل مثلا) أو تقديم الحب بدلا من توقع الحب.

الفكرة الثانية: الفكرة القائلة أن بعض تصرفات الناس خاطئة وشريرة أو مجرمة وأنه يجب عقاب الناس الذين تصدر منهم هذه التصرفات للإنسانية غير الملائمة ولا الاجتماعية وأن الناس الذين تصدر عنهم هذه التصرفات أغبياء وجاهلة أو مضطربون انفعالياً.

الفكرة الثالثة: الفكرة القائلة أنها كارثة أو ماسات عندما لا تصح الأشياء كما نتوقع لها ، بدلا من الفكرة أن من السيئ أن تكون الأشياء كما نشتهي لها أن تكون، وأن علينا أن نحاول بكل جهدنا لتغيير الظروف وضبطها بحيث تكون الأشياء مقبولة إلى حد ما، إذا كان تغيير المواقف السيئة غير ممكن أو مستحيل. فإن من الأفضل للشخص أن يمهد نفسه لقبول الأشياء وأن يتوقف عن تصويرها بأنها فظيعة وقاتلة.

الفكرة الرابعة: الفكرة القائلة أن شقاعنا وتعاستنا وعدم إحساسنا بالسعادة نتاج لأشياء خارجة عنا؛ ظروف أو حظ أو أشخاص آخرين أو مكان معين بدلا من الفكرة أن جزءا كبيرا من مصيرنا نحكمه بآراءنا وتصرفاتنا.

الفكرة الخامسة: الفكرة القائلة أنه شيء طبيعي أن يشعر الإنسان بالقلق والتوتر عندما تحدث أشياء خطيرة أو سيئة بدلا من الفكرة أننا يجب أن نواجه مصادر الخوف والقلق بصراحة ونحاول أن نقلل من الآثار السيئة التي تترتب عليها. فإذا كان ذلك مستحيلا فإنه يمكن للإنسان أن يهتم بأشياء أخرى ويتوقف عن تصور أن هذا خطير أو مخيف.

الفكرة السادسة: الفكرة القائلة أن من السهل والأحسن أن نواجه مصاعب الحياة ومسؤولياتها بالتجنب والانسحاب، بدلا من الفكرة أن الحل السريع هو حل يؤدي على المدى الطويل إلى آثار سيئة وأنه يجب مواجهة المصاعب عندما تثور وليس البعد عنها وتجنبها.

الفكرة السابعة: الفكرة القائلة بأن الإنسان يحتاج لشيء أو شخص آخر أقوى وأعظم خبرة لكي يساعده على تحقيق أهدافه بنجاح، بدلا من الفكرة القائلة أن من الأحسن كثيرا أن نعتمد على أنفسنا وأن نقف على أقدامنا وأن نستمد إيماننا من أنفسنا ومن قدراتنا ومن قيمنا الخاصة عند مواجهة مصاعب الحياة ومشكلاتها.

الفكرة الثامنة: الفكرة القائلة أن الشخص يجب أن يكزن قادرا على التحدي والمنافسة والتفوق والذكاء في كل الجوانب الممكنة. بدلا من الفكرة أن من الممتع للنفس أن يكون الإنسان متمكنا من شيئا ما يتقنه ويستمد منه الإشباع وتحقيق الذات.

الفكرة التاسعة: الفكرة القائلة أننا نتصرف ونسلك بطريقة معينة بسبب آثار سيئة في الماضي في تربيتنا في الماضي، وأن الماضي قدر لا يمكن تجنب آثاره السيئة إذا ما عدلنا وجهات نظرنا وتصرفاتنا الحالية.

الفكرة العاشرة: الفكرة القائلة أن من الواجب أن يشعر الإنسان التعاسة والحزن عندما يشعر الآخرون بذلك أو عندما تحيق بهم مشكلة أو كارثة، بدلا من الفكرة القائلة أن الإنسان يجب أن يتمالك نفسه إزاء مصائب الآخرين، لأنه سيكون أكثر فائدة لهم مما لو كان كئيبا أو مهزوما مثلهم.

الفكرة الحادية عشر: الفكرة القائلة أن السعادة البشرية والنجاح أشياء يمكن الوصول إليها دون جهد، بدلا من الفكرة أن على الإنسان أن يفعل شيئا وأن يجاهد نفسه لخلق مصادر خاصة لسعادته وأنه بقدر الجهد المبذول بمقدار ما تتحدد غايته.

الفكرة الثانية عشر: الفكرة القائلة أن هناك مصدر واحد للسعادة وأنها كارثة إذا ما أغلق هذا المصدر أو فقد بدلا من الفكرة أن الإنسان يستطيع أن يحقق سعادته من مصادر مختلفة، وأن يبذل أهدافه بأهداف أخرى إذا ما تطلب الأمر ذلك (إبراهيم عبد الستار، 2008، 298-302).

3-6- نظرية ABC في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي:

طور إليس نظرية الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي إلى نظرية التي أصبحت فيما بعد نظرية ABCDE.

وتعني - أي خبرة منشطة A - Activating Exprience

وتعني نسق المعتقدات، وقد تكون عقلانية أو لاعقلانية B Rational or Belief system
Irrational

فتعني النتيجة الانفعالية أو الاستجاب C Consequence

فأي فرد يمر بخبرة منشطة أو حدث ضاغط، يتم إدراكه من خلال نظام المعتقدات اللاعقلانية عنده فيولد جمل وتعابير ذاتية خاطئة ومدمرة لذاته. ينتج عنها انفعال مكرر وغم وقلق و اكتئاب، وتتميز هذه النظرية بأنها أحادية الاتجاه ومبسطة، Simplistic Unidirection (مدحت عبد الحميد أبو زيد، 2008)، فعندما يضطرب الناس انفعاليا أو يسلكون بطريقة ملؤها الإحباط بعد أحداث غير سارة أو محبطة حدثت لهم في حياتهم. فإن الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي يدخل في هذه الحالة فيما يعرف بنظرية ال (أ بي سي).

وتكون الاستجابة الانفعالية عقلانية وتتمثل في الصبر، الرضا، الإصلاح، أو لاعقلانية وتتمثل في الحزن، التوتر، القلق.

ويعد نموذج ال (أ بي سي) حجر الزاوية في تطبيق الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي، والتفاعل (أ بي سي) تفاعل مستمر ومتكرر. حيث أنه من المفترض أن الأحداث المنشطة A، تساعد في تقدير

وبناء معتقدات الفرد B التي تؤدي بدورها إلى المشاعر والسلوكيات C. وتندرج الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التي يعبر عنها العميل تحت ثلاث ضروريات أو إزاميات أساسية The Basic Must وهي تشمل الأنماط الآتية من المطالب:

- 1- المطالب المتعلقة بالذات: وكثيرا ما تظهر في عبارات مثل; إنني شخص غير كفء وإنني يجب أن أعمل بطريقة جيدة تنال استحسان الجميع.
- 2- المطالب المتعلقة بالآخرين: وغالبا ما يعبر عنها بالعبارات الآتية:
ينبغي أن يكون من حولي ظرفاء تحت كل الظروف وطوال الوقت.
- 3- المطالب المتعلقة بالعالم المحيط: وغالبا ما تأخذ شكل الاعتقاد الذي يرى أن ظروف الحياة أقل من تلك التي يجب أن أعيش فيها.

ويمكن تغيير هذه المعتقدات الخاطئة أو اللاعقلانية عن طريق الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي إذا أدخلنا في ذواتنا ثلاث أشياء أساسية:

- إن نظم معتقداتنا تجاه الأحداث المنشطة والخبرات هي التي تسبب سلوكياتنا وانفعالاتنا المضطربة.
- إن الاحتفاظ وإعادة تعلم الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية يسبب الإحباط والاضطراب.
- يمكن تغيير وملاحظة الاضطراب من خلال العمل الجاد ومناقشة معتقداتنا اللاعقلانية وآثارها (زهران حامد سناء، 2004، 78).

Abcde وهذا في تطور نظرية يتم الهجوم معرفيا على المعتقدات اللاعقلانية عن طريق المجادلة والمناقشة والمعارضة والدحض باستخدام المفردات الانفعالية لدى المسترشد، وهذا يؤدي إلى الأثر الذي يتكون من شقين; أثر معرفي وأثر سلوكي حيث يتم إعادة البناء المعرفي من خلال تقنية المجادلة والمناقشة، ويتم تعلو مهارات معرفية وسلوكية.

ويتناسب الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي أكثر مع مواقف الجماعة; بحيث يساعد أفراد الجماعة بعضهم البعض على تعلم أسس هذا الإرشاد والتدريب عليه بإشراف المرشد كما تدعم المشاركة الإيجابية لهذا الإرشاد من خلال الجماعة.

وتتضمن العملية الإرشادية وفق هذا النمط من الإرشاد تعليم التفكير المنطقي لتغيير السلوك، بحيث تتجلى مهمة المرشد في التعليم والشرح والإقناع ويتطلب ذلك منه صفات أهمها الطلاقة اللفظية والثقافة الواسعة وسعة الصدر والالتزان الانفعالي.

3-7- أهداف الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي:

وتتمثل في الآتي:

- 1- الإقلال من المعاناة النفسية والسلوكيات اللاسوية للأفراد.
- 2- الإقلال من الاضطرابات العصابية وحل مشكلات الحياة، حيث يرى بعض المرشدين أن التغيير المعرفي هو هدف الإرشاد، بحيث تتبعه التغييرات الوجدانية والسلوكية بينما يرى آخرون أن التغيير المعرفي هو هدف فرعي وهو وسيلة لغاية تتمثل في التغيير الوجداني والسلوكي. وبالتالي فهم يتفقون على ضرورة التغيير المعرفي أولاً من أجل التغيير الوجداني والسلوكي ثانياً.
- 3- مساعدة المسترشد على الاستبصار من خلال:
 - * فهم ارتباط الشخصية اللاسوية بأسباب تكمن في معتقدات الشخص.
 - * معرفة المسترشد بأنه يملئ على ذاته معتقدات خاطئة وأفكار لاعقلانية مدمرة، وأنه المسؤول على استمرار هذه المعتقدات.
 - * اعتراف المسترشد بأن التفكير اللاعقلاني لديه هو الذي أحدث سلوكاً مضطرباً.
- 4- تعليم المسترشد تعديل اتجاهاته ومعتقداته وتبني أفكار عقلانية وذلك من خلال:
 - * تحديد الأفكار اللاعقلانية المسببة للسلوك المضطرب.
 - * مساعدة المسترشد على التعرف على أفكاره اللاعقلانية المسببة لسوء توافقه الاجتماعي.
 - * زيادة اهتمام المسترشد بنفسه وتقبله للتفكير العلمي المنطقي.

3-8- تقنيات الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي وإستراتيجياته:

- يستخدم الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي فنيات متعددة معرفية وسلوكية حددها السيد عبد العظيم في قسمين أساسيين:
- * فنيات سلوكية.
 - * فنيات معرفية.
- وفيما يلي تفصيل هذه الفنيات (التقنيات) والإستراتيجيات:

3-8-1- فنيات الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي:

Technique Role Playing - فنية لعب الدور :

يرى ألبيرت إليس (1996) أن لهذه التقنية أهميتها ويوافقه الرأي ويشاطره كل من فرانك وويندي درايدن (1998).

- فنية لعب الدور الانعكاسي العقلاني: Rational role reversal technique

ويسمى أيضا بقلب الدور أو عكس الدور ويقوم المعالج فيه بتوجيه المريض بلعب دور المعكوس العقلاني بدلا من الدور المرضي اللاعقلاني.

- فنية الواجب المنزلي: Home work technique

نظرا لأنه لا يوجد علاج معرفي سلوكي دون واجب منزلي فمن الطبيعي شيوع تلك التقنية في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي. وهذا ما يقر بأهميته برايس ولين (1981). كما توصل سكاني (1989) إلى فعالية هذا العلاج مع ثلاث حالات اكتئاب بمدى عمري يتراوح ما بين 21-26 عاما عندما أضيف الواجب المنزلي إلى فنياته.

- فنية التخيل العقلاني الانفعالي: Rational emotive technique

عندما يكون العلاج معرفيا سلوكيا فلتقنية التخيل أهميتها في تلك العلاجات كما يقرر ذلك كل من سوانستون (1987) وإليس ذاته (1996) ، فالاستماع الجيد والشرح والتفسير من أساسيات جلسات العلاج النفسي المعرفي وهي خطوات تساعد على التخيل.

- فنية التغذية المرتدة العقلانية: Fed back Rational technique

وما صدق على الواجب المنزلي يصدق على التغذية المرتدة فهما تؤما العلاجات المعرفية السلوكية، وهذا ما يقرر أهميته كل من مونسنجر (1983) وإليس ذاته ووجاك جوردن وميشل نينان وستيفن بالمر.

- فنية الاسترخاء: Relaxions technique

وحيث يعتمد جزء كبير من العلاج النفسي على الاسترخاء لأنه لا يوجد مرض دون توتر بالتالي فإن حاجة المعالج لتعليم مريضه كيفية الاسترخاء بدلا من تناول المهدئات أمر ليس في حاجة إلى نقاش أو مناقشة. وهذا ما يؤيده إليس أيضا مع آخرين.

- فنية التدريب التوكيدي: Assertive training technique

وحيث أننا هنا نتعامل مع معتقدات لاعقلانية تحتاج إلى مهاجمتها بتوكيدات عقلانية وحيث أننا هنا نتعامل مع تقدير ذات منخفض فنحن بحاجة إلى توكيد الذات وتعد تلك التدريبات أيضا من

أساسيات العلاج السلوكي والعلاج السلوكي المعرفي. ويقرر بريجنز (1985) بأهميتها وبالقطع فإن ليس ومريديه يؤيدون ذلك (Ellis et all. 1997)

- فنية العبارات الذاتية: Self statements technique

والمقصود بها تعليم المريض كيفية تغيير تعابيره الذاتية اللامعقولة بأخرى معقولة أوضحت مغزاها وأثبتت فعاليتها منها مثالا لا حصرا دراسة هاريس (1984). دراسة ماستر (1987) دراسة تافرات (1995) والحوار والنقاش يساعدان على استبدال اللامعقول بالمعقول.

- فنية التدريب على مهاجمة الشعور بالخزي والعار والخجل: shame attaching exercise technique

وهي فنية تحتوي على ترديدات عبارية تساعد على مقاومة الأفكار الخاصة بالخزي والعار والخجل الإحراج والتخرج، ويقوم المريض بممارستها ويشجع على كفا الاستجابة المرتبطة بذلك مع الاستعانة بفنيات مساعدة كالغمر flooding إزالة الحساسية المنظم. Desensitization.

- فنية القراءة العلاجية: Bibiotherapy

أو ما يسمى بطريقة العلاج بالقراءة. وقد تستخدم في الواجبات المنزلية في الجلسات العلاجية، أو قد تستخدم في الجلسات المكتبية، وفي كل حال يحيل المعالج المرضى إلى ما يقرؤونه لتحقيق إفادة علاجية من ذلك مع الاستعانة بدليل المساعدة الذاتية الذي أعده ليس لهذا الغرض.

- فنية المحاضرة المسجلة: Recorded lectures technique or Audio

Taped lectures technique.

وتتشابه هذه الفنية مع سابقتها في كونها من فنيات العلاج التعليمي المنبثق من العلاجات المعرفية والمعرفية السلوكية، حيث تكون تلك المحاضرات مسجلة على شرائط كاسيت يتم سماعها أثناء الجلسة أو بعدها وفقا لرؤية المعالج، وهي فنية على جانب كبير من الأهمية (Barabasz & 1981) (Barabasz,

- فنية نموذج الجلسة العلاجية المسجلة: Taped Technique Therapy Session Model

وتقتضي هذه الفنية بأن يشاهد المرضى تلك الجلسات المسجلة ويتفاعلون معها لاحقاً ويستفيدون منها حالياً ولاحقاً، ولقد أثبتت فعاليتها في التعامل مع المعتقدات اللاعقلانية لدى (147) مفحوصاً من طلاب الجامعة الذين يعانون من تلك المعتقدات فضلاً عن مشاعر القلق.

- فنية تدبر الانطباع: Impression Management technique

ويتم من خلالها فحص الانطباعات الفكرية والانفعالية وخاصة اللاعقلانية والتعامل معها ومواجهتها وعزل سلبياتها والإبقاء على إيجابياتها وربطها بأرض الواقع وتدبر التفاعلات الخاصة بالمواقف والأشخاص التي تترك الانطباعات داخلية، وعبر جيري عن أهمية تلك الفنية في دراسته عام (1983).

- فنية وقف الفكرة أو إيقافها: Thought stopping technique

وهي فنية يتدرب المريض من خلالها على كيفية إيقاف الفكرة السخيفة أو اللامعقولة التي تهاجمه. بأهميتها وفعاليتها خاصة لدى مرضى الوسواس القهري ويقر نيومان Neuman .

- فنية ترحيل الاستجابة وتأجيلها:

حيث يقرر لوراكيلى (1992) بأن تلك التقنية ذات مغزى إذا تدرب عليها المريض تدريباً كافياً وذلك بأن يقنع نفسه بأن الاستجابة غير المرغوبة لن تلغ الآن ولكن فقط سوف تؤجل وترحل قليلاً وعندما يعود المريض على عمليتي التأجيل والترحيل يثق بذاته أنه يمكن أن يخطى ذلك إلى منعها مطلقاً والاستغناء عنها تماماً.

- فنية التدعيم:

لا يحتاج التدعيم إلى شرح أو تفسير إنه مثل ملح الطعام في العلاج النفسي، وتقرر لوراكيلى أهميته القصوى.

- فنية عبارات التأقلم العقلانية: Rational coping Statement technique

وتشبه فنية العبارات الذاتية وتتميز عنها في أنها تختص بمواقف المواجهة فالمريض يتدرب على استخدامها للتأقلم مع مواقف الأزمات، أو عند مواجهة المثيرات، ولقد أكد إليس نفسه بأهمية هذه الفنية.

- فنية إعادة التأطير: Reframing technique

وهي فنية مهمة أيضا ودلل على أهميتها ومغزاها إليس نفسه (1996) وتعني إعادة وضع المشكلة في إطار جديد، وإعادة وضع الاستجابات المرغوبة وغير المرغوبة في إطار جديد لذلك سميت إعادة التأطير .
أي وضع كل المتغيرات العلاجية والمرضية في إطار مختلف عن الإطار الذي اعتاد المريض وضع مشكلاته فيه.

- فنية التسلسل: Chaining technique

يعد التسلسل من الفنيات السلوكية أصلا، ويستخدم في العلاجات المعرفية السلوكية والتالي في العلاج العقلاي الانفعالي السلوكي، وإضافته إلى قائمة الفنيات أتى من عدة دراسات أثبتت فعاليتها، منها مثلا لا حصرا دراسة كل من ميشيل نينان ووندي درايدن (1996) اللذان اقترحا الاستنتاجات الفعلية والدلالات.

- فنية ممارسة الثقة: Confidence Performance technique

ويقرر هيوك بأهميتها وهي فنية تشيع في أي علاج يعاني المريض فيه من الشعور بالبغض أو عدم الثقة بذاته (1997).

- فنية إجراء تسجيل قائمة الأفكار: Thought listing procedure

حيث يطلب من المرضى تسجيل قائمة بأفكارهم اللاعقلانية ثم التدرب على القائمة المضادة، حتى يتسنى تحليل الأولى، وفحص منطقتها ثم يتم التعامل مع القائمة المضادة لتدبر أيهما أفضل في التعاملات والمواقف الخاصة بذلك (Moller&Debeer,1998).

- فنية حل المشكلات: Problem solving technique

اشتهر استخدام تلك التقنية في العلاجات المعرفية السلوكية، ويقرر فلانا مع آخرين (1998) أن إضافة تلك التقنية للعلاج العقلاي الانفعالي السلوكي يجعله أكثر فعالية في تعلم المهارات الاجتماعية. (Flanagan et al1998).

3-8-2- إستراتيجيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لتعديل المعتقدات الخاطئة:

يعتمد العلاج النفسي على خطوات متتالية لتعامل مع المشكلة المطروحة، أو علاج الاضطراب. وتبدأ هذه الخطوات بإقامة العلاقة العلاجية بين المفحوص والمعالج، يليها الاتفاق على العقد العلاجي بين المعالج المفحوص، ثم جمع المعلومات عن الحالة، وبعدها وضع الخطة العلاجية المناسبة للحالة ثم تحديد البيانات العلاجية، وفي الأخير تقييم العلاج.

كما تحدد الطريقة العلاجية التفاصيل الخاصة بسير العلاج. (O,Fontaine et all)

وفيما يلي إستراتيجيات الإرشاد والعلاج العقلاني:

- إستراتيجية ديجيوسي: (1986) Diguissepe

* إظهار الضلال المنطقي.

* البحث عن الاستدلالات والشواهد لحقيقة المعتقد الزائف.

* اختبار قدرة المعتقد الخاطئ في تفسير الأحداث ومدى ارتباطه الفعلي بها.

* هل المعتقد الخاطئ يساعد صاحبه أم يضره ؟

* تكرار الخطوات السابقة من (1 إلى 4).

* بناء معتقد منطقي جديد بديل.

* البحث عن معتقدات جديدة صائبة.

* استخلاص دلالات من المعتقدات الجديدة الصائبة لإظهار فعاليتها ودقتها.

* محاولة ربط المعتقدات الجديدة بسلوكيات جديدة وممارسة ذلك.

- إستراتيجية إيس (1986) و بيرناد (1985):

1- مناهضة المعتقدات الخاطئة:

• مناهضة الإلزام والجبرية.

• مناهضة تضخيم الحوادث وتهويلها.

• مناهضة محتوى الاعتقاد.

• مناهضة تحقير الذات.

• مناهضة الحتمية واليأس.

- 2- اللجوء إلى التعامل مع الذات العقلانية المنطقية.
- 3- فتح سجل لرصد المشاعر من لذة وألم.
- 4- تطبيق تقنية تشتيت الفكر.
- 5- إعادة تأخير التفكير أو المشكلة.
- 6- الوظائف البيئية الخاصة بتبديل البنية المعرفية.

- إستراتيجية فريمان:

- 1- المساواة عن البرهان.
- 2- المعتقدات المدمرة للذات.
- 3- الموازات بين المحاسن والمساوي.
- 4- تحويل السيئ إلى ميزة.
- 5- إظهار التشويه المعرفي وتسميته.
- 6- المعنى الفطري.
- 7- إعادة النظر في تفسير الأشياء على حقيقتها.
- 8- معاينة الخيارات والبدائل.
- 9- النتائج الوهمية.
- 10- إظهار التناقض والمبالغة.
- 11- التخيل البديل.
- 12- لعب الدور بالكلام.
- 13- التكرارات المعرفية.

- إستراتيجيات عديدة:

يسوق بوكيرت بعضاً من الإستراتيجيات المستخدمة في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي على نحو تسع إستراتيجيات هي:

- 1- تخير عباراتك المهمة بعناية Choosing your critical words carefully
- 2- أصر على أن تكون صواباً Insisting upon right
- 3- يسر الأمور في الحب The hard side of love makes it easier

- 4- اقرأ العقول Mind Reading
- 5- لا تثريب على المجادلة إذا كانت تساميا على العدوان Bakkanded compliments as backdoor aggression
- 6- لا تضع البيض كله في سلة واحدة Putting not all your agg in one basket
- 7- ركز على الخطأ وليس على اللوم looking for fault but not blame
- 8- تجنب الوقوع في شرك توقعات الحب غير الحقيقي ودفع جزيته Avoiding unrealistic love expectations and their toll endtoid.

ويساق ضمن ذاك الطراز العلاجي بعضا آخر لعموم الانتفاع به على النحو الآتي:

- 1- ركز على الوقت وليس على الأشخاص.
- 2- ركز على الموقف وليس على الأشخاص.
- 3- لا تضع الحصان أمام العربية.
- 4- تجنب التعميم والإطلاق.
- 5- تجنب اللزوميات والوجوبيات وتذكر فقط أنك بشر.
- 6- لا تكن في عربة حياتك راكبا بل الأفضل أن تكون سائقا(أبو زيد عبد الحميد مدحت، 2008).

4- الأسلوب الإرشادي المتبع:

الأسلوب الإرشادي المتبع في الدراسة هو الإرشاد الجماعي، ويعرف الإرشاد النفسي الجماعي بأنه: «أسلوب إرشادي تقدم به خدمات الإرشاد النفسي لعدد من المسترشدين لا يقل عن (3) أعضاء اجتمعوا معا ليشكلوا جماعة إرشادية، لها تنظيم رسمي متفق عليه ولها أهداف متفق عليها أيضا، وتتضمن إحداث التغيير في أفكارهم و اتجاهاتهم وسلوكياتهم، بغرض تحسين توافقهم الشخصي والاجتماعي وتمتعهم بالصحة النفسية».

ويقود الجماعة الإرشادية مرشد نفسي مؤهل علميا للعمل مع الجماعة وليس لديه اضطرابات أو مشكلات أو توجهات سلبية تعوق العمل الجماعي. بل هو مشترك وميسر ومتقبل ومتفاعل ومعالج. وتحدث التغييرات نتيجة تنفيذ البرنامج الإرشادي المخطط له من قبل المرشد النفسي و الأعضاء ونتيجة العلاج التلقائي غير المخطط له الناتج عن التفاعل الدينامي بين المرشد والأعضاء(سعفان محمد، 2006، 44).

كما يعتمد الإرشاد الجماعي على تقنيات الجماعة والتفاعل الجماعي بين الأفراد، وبناء العلاقات الاجتماعية للفرد داخل الجماعة، كما يعتمد على المواقف والأحداث لحل المشكلات، ويستخدم الحوار والمناقشات في الإرشاد. كما لا يعتمد على المواقف الفردية ولكن يستغل التفاعل الحقيقي بين الأفراد الناتج عن العلاقات الإنسانية (J,L,morenon, 1965) .

واشتهر هذا النوع من الإرشاد في السنوات الأخيرة على اعتبار أن المجموعات الإرشادية ذات الحجم المناسب تكون أكثر فائدة من أسلوب الإرشاد الفردي، خاصة في المشكلات ذات الطابع الجماعي.

ويمكن ذكر خصائص الإرشاد الجماعي فيما يلي:

- توفر الجماعة الإرشادية النمو الاجتماعي للفرد
- تخفف المجموعة الإرشادية من وقع المشكلة على الفرد.
- توفر المجموعة الإرشادية بيئة آمنة يكتسب الفرد فيها مهارات اجتماعية جديدة.
- يرى بعض الباحثين أن الذكاء ملكة عقلية تنمو نتاج التفاعل الاجتماعي بل لا تكون إلا به (P, paille1976).
- يعد الإرشاد الجماعي وسيلة مناسبة خاصة في ظل نقص عدد المرشدين، كما أنه يسمح بظهور سلوكيات يتعذر ظهورها خلال الإرشاد الفردي.
- تساعد جماعة الأفراد على تعديل سلوكياتهم من خلال التفاعل بين أعضائها.
- توفر الجماعة الإرشادية الفرد التعبير عن ذاته في إطار الجماعة وتقلل من مقاومته للعملية الإرشادية.

وأيضاً يتميز الإرشاد الجماعي بعدة خصائص تجعل منه الأداة الفعالة لمقابلة حاجيات الأفراد وتنمية قدراتهم لحل المشكلات، وكما أنه في إطار الجماعة الإرشادية يمكن إرشاد الحالات الفردية، وتتوفر الجماعة الإرشادية على الفوائد الآتية:

- 1- الثقة: وتعني ازدياد ثقة العضو بنفسه و بالآخرين وبالعالم المحيط به وكذلك الثقة بأفكاره ومشاعره الشخصية وأحاسيسه.
- 2- التفتح: بحيث توفر للفرد داخل الجماعة التفتح على قنوات الاتصال مع الآخرين بشكل معمق مما يسمح له بالتعبير عن نفسه وعن مشاعره وأفكاره بصدق وعمق بعيداً عن التصنع والسطحية.
- 3- تقرير المصير: تساهم المجموعة الإرشادية في زيادة وعي الفرد بذاته وتبصره بجوانبها وكذلك زيادة قدرته على التعرف على ما يريد وتحديده مما يؤدي إلى التعرف على مدى

التطابق والاختلاف بين صورته الواقعية وصورته المثالية التي يسعى لتحقيقها، بمعنى آخر التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف لديه.

4- الشعور بالاستقلال: ولا يعني هنا البعد عن الناس وعدم التفاعل معهم وإنما نعني به القدرة على الاستقلال وأن يكون الإنسان كيانا خاصا بذاته مع الاعتماد في ذات الوقت على الآخرين والعيش معهم وتطوير عمليات الاتصال مع الآخرين من ناحية والشعور بتحقيق الحرية من ناحية أخرى(الحمداوي حسن إبراهيم، 2008).

5- خطوات تصميم البرنامج الإرشادي:

يعتمد البرنامج الإرشادي في تصميمه على أربع خطوات متتالية ومنظمة ومنسقة تحيب على التساؤلات الرئيسة في البرنامج الإرشادي(لنقدم البرنامج ؟ لماذا ؟ كيف ؟ متى ؟ أين ؟ وبأية وسيلة؟) وهي: التخطيط - التنظيم - التنفيذ - التقييم (الشناوي محمد محروس، 1996).

5-1- التخطيط: Planing يتكون التخطيط من الإجراءات والقرارات التي تساعد المرشد في:

- تحديد الأهداف العامة للمؤسسة.
- تحديد حاجات الطلبة والأساتذة والأولياء.
- اختيار الأهداف والغايات للبرنامج الإرشادي.
- تحديد الأولويات.
- الإعلام بأهمية البرنامج الإرشادي قبل صياغته من أجل وضع أرضية مناسبة لتنفيذه وتحمس القائمين على العملية التعليمية له(الأسدي جاسم محمد، 2003).

5-2- التنظيم:(التصميم) Designing

- ويكون التصميم استكمالاً لعملية التخطيط ويتضمن:
- اختيار الأهداف الغايات الأساسية.
 - تحديد الخدمات التي تناسب تحقيق هذه الأهداف والنشاطات الإرشادية الملائمة.
 - وضع جداول زمنية تساعد على تحديد المسؤوليات والخدمات ووقت تنفيذها.
 - البحث عن الوسائل الممكنة التي تجعل من عملية تحقيق البرنامج الإرشادي ناجحة فالتفكير بالوسائل المساعدة على تطبيق الإرشاد خطوة سابقة ولها أولوية في إنشاء برنامج الإرشاد وكذلك تحديد مكان تنفيذ الجلسات الإرشادية.

3-5- التنفيذ: Implementation:

التنفيذ هو المظهر العملي لبرنامج الإرشاد وفيه يقوم المرشد والأساتذة والإدارة وغيرهم بإيصال خدمات البرنامج للطلبة تلك الخدمات تتضمن؛ الإرشاد الفردي وإرشاد المجموعات الصغيرة واستشارات الأساتذة والوالدين، والتوجيه الصفي، وتوجيه المجموعات الصغيرة وإجراء الاختبارات والإحالات.

إن البرنامج الإرشادي القابل للتنفيذ يتطلب أن تكون أهدافه محددة ومخطط لتنفيذها بشكل جيد، لأن البرنامج غير محدد الأهداف والغايات شبيه بمن يقود طائرة بدون خطة للطيران، حيث تكون الطائرة مقلعة وجميع أجزائها تعمل لكن الطيار لا يعلم إلى أين تطير.

أن المرشد الذي يعمل دون تحديد واضح للهدف العام والأهداف الفرعية لا تجدي خدماته الإرشادية في تلبية حاجات الأفراد.

4-5- التقييم: Evaluation

يتضمن التقييم صياغة الأسئلة التي سوف تطرح للإجابة عليها في عملية التقييم، واختبارات التقييم المناسبة وهذا يساعد في تقديم التوصيات بشأن البرنامج الإرشادي(الخطيب صالح، 2003، 281-283).

خلاصة:

ضم هذا الفصل تصميم البرنامج الإرشادي أسس بناء البرنامج الإرشادي وهي الأسس النفسية والإدارية و التعليمية والمنهج الإرشادي المتبع وهو المنهج الإنمائي لأن هدف الدراسة تنمية قدرات الطلبة على حل المشكلة باستخدامهم للتفكير المنطقي لذلك تم اختيار المنهج الإنمائي الإنشائي بدل الوقائي أو العلاجي، كما وضح هذا الفصل نظرية الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لألبرت إليس والتي تهدف إلى تغيير الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية منطقية. ويمكن القول أن نظرية الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي تهدف عموماً إلى تغيير فلسفة الأفراد في الحياة، فالإفراد المضطربون يملون على أنفسهم أفكار لاعقلانية ومعتقدات خاطئة وأنهم المسؤولون على استمرار هذه المعتقدات.

كما أنهم بإمكانهم تبني أفكار منطقية ومعتقدات صحيحة ليستطيعوا حل مشكلاتهم في الحياة. كما تم تحديد الأسلوب الإرشادي وهو الإرشاد الجماعي كونه أداة مثالية لمقابلة حاجات الأفراد لتوفره على عدد من الخصائص.

واعتماداً على إستراتيجية ألبرت إليس المستمدة من نظرية الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي تم تصميم البرنامج الإرشادي الموجه لتنمية قدرات الطلبة على حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي، ويتم في فصل إجراءات الدراسة الميدانية عرض البرنامج الإرشادي .

الجانب الميداني

الفصل الخامس:
إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

- 1- الدراسة الاستطلاعية
- 2- متغيرات الدراسة
- 3- منهج البحث
- 4- العينة
- 5- أدوات البحث
- 5-1- اختبار حل المشكلة الاجتماعية
- 5-2- اختبار القدرة المنطقية
- 5-3- موجز جلسات البرنامج الإرشادي
- 6- الخصائص السيكومترية لأدوات البحث
- 7- الأسلوب الإحصائي المستخدم

خلاصة

تمهيد:

بعد التعرف على عملية حل المشكلة وأبعاد القدرة على حل المشكلة باستخدام نمط محدد وواضح من أنماط التفكير الإنساني بدل الخطوات العمومية لعملية حل المشكلة ، ويتمثل هذا النمط في التفكير المنطقي الذي كان موضوع الفصل الثالث ، وعلى أساس التفكير المنطقي تم تصميم البرنامج الإرشادي لحل المشكلة ، وفي هذا الفصل سنتناول:

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية دراسة مبدئية يقوم بها الباحث بهدف التعرف على ميدان الدراسة وبالتالي ضبط المتغيرات وتحديد الإشكالية بدقة، كما تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى صياغة فرضيات الدراسة، وتجريب أدوات جمع البيانات والتأكد من صدقها وثباتها و اختيار عينة الدراسة .
وقد قامت الباحثة بإجراء الدراسة الاستطلاعية من شهر فيفري إلى شهر أفريل 2011 بجامعة الجزائر_ 2 ملحقة بوزريعة وبنو مسوس على عينة قوامها سبعون طالبة وطالب من طلبة علم النفس السنة الثانية والثالثة (مدرسي وعلوم تربية) في نظامي الكلاسيك ول م د، بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس.

2- متغيرات الدراسة:

يعتبر المتغير في البحث العلمي الخاصية أو السمة القابلة للتغير بين حالة وأخرى أو من فرد إلى آخر وبيئة إلى أخرى، ويقوم كل بحث ميداني على متغيرات أساسية في الدراسة والتي وفقا لها تكون نتائج الفرضيات بشكل أو بآخر.
وتعتمد الدراسة في هذا البحث على متغيرين أساسيين هما: المتغير المستقل والمتغير التابع.

المتغير المستقل:

طبقا للفرضية فإن المتغير المستقل هو المتغير الذي سيغير المتغير التابع عند بناء المخطط التجريبي (موريس أنجرس، 2004 ، 268).
ويتمثل المتغير المستقل في الدراسة الحالية في البرنامج الإرشادي الذي يهدف إلى تنمية القدرة على حل المشكل منطقيا لدى الطلبة أفراد المجموعة التجريبية.

المتغير التابع:

وهو المتغير الناتج عن الفعل الأول فيؤثر فيه المتغير المستقل ويستجيب لتحريك أو استعمال المتغير المستقل، ويتوقف عليه تنبؤ الفرضية بحدوث هذه التغيرات أو تلك (موريس أنجرس ، 2004 ، 269).

ويتمثل المتغير التابع في الدراسة الحالية في قدرة الأفراد على حل المشكلة منطقياً.

3- منهج البحث:

يقصد بالمنهج الطريقة أو التصور أو التنظيم للبحث، ويتدخل بطريقة أكثر أو أقل إلحاحاً وبأكثر أو أقل دقة في كل مراحل البحث ، ويتضمن مجموعة من الإجراءات الخاصة بمجال دراسة معين (موريس أنجرس ، 2004 ، 99).

ويحدد موضوع الدراسة طبيعة المنهج المستخدم . وتمثل المنهج المستخدم في الدراسة الحالية في المنهج التجريبي.

ويعتبر المنهج التجريبي من أفضل مناهج البحث العلمي لأنه يعتمد على أساس التجربة العلمية مما يتيح فرصة علمية لمعرفة الحقائق وسن القوانين عن طريق التجارب ، والمنهج التجريبي قديم قدم الإنسان الذي استطاع منذ أوجده الله عز وجل على سطح الأرض أن يتكيف ويستثمر الطبيعة وساعده هذا المنهج على التطور وبناء حضارته عن طريق الملاحظة والتجريب والوصول إلى النتائج الصحيحة.

ويعرف المنهج التجريبي بأنه المنهج الذي يهدف إلى إقامة العلاقة التي تربط السبب بالنتيجة بين الظواهر أو المتغيرات، ولإقامة العلاقة بين السبب والنتيجة فإننا نقوم بإجراء التجربة التي يتم من خلالها معالجة متغير أو أكثر بتغيير محتواه عدة مرات، ويسمى هذا المتغير بالمتغير المستقل. إن هذه العملية تسمح بدراسة آثار المتغير المستقل في المتغير الذي يتلقى تأثيره، والمسمى بالمتغير التابع (موريس أنجرس، 2004 ، 102).

ويهدف المنهج التجريبي إلى اختبار فعالية البرنامج الإرشادي من خلال تطبيقه على مجموعة تجريبية، ويمثل البرنامج الإرشادي المتغير المستقل الذي يضبطه الباحث ويتحكم فيه، وتبعا للبرنامج الإرشادي تنمو قدرات الأفراد على حل المشكلة منطقياً. أما المجموعة الضابطة فلا ندخل عليها المتغير المستقل وإنما الهدف من تصميمها المقارنة بين درجات أفرادها ودرجات أفراد

المجموعة التجريبية لملاحظة تحسن قدرات الأفراد على حل المشكلة منطقيا بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

4- العينة:

العينة هي مجموعة جزئية من المجتمع، ويلاحظ أن مصطلح عينة لا يضع حدود في طريقة الحصول على العينة واختيارها فهي مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة (أبو علام رجاء محمود، 2004).

تتمثل خصائص العينة في متغيرات يمكن الحصول عليها من المجتمع بأية طريقة غير متحيزة تمثل مجتمع البحث تمثيلا حقيقيا.

تتمثل طريقة اختيار العينة في الدراسة الحالية في العينة العشوائية البسيطة إستيفاء لشروط الاختبار الإحصائي، وبالتحديد العينة العشوائية البسيطة التي تفترض أن لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة بأن يكون ضمن العينة ، واختيار أي فرد من أفراد المجتمع لا يؤثر على اختيار أي فرد آخر (أبو علام رجاء محمود ، 2004).

وتتكون عينة البحث من مجموعتين ، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية عددها الإجمالي 20 فردا (عشرة أفراد في المجموعة الضابطة وعشرة في المجموعة التجريبية تم اختيارهم من ضمن طلبة علم النفس السنة الأولى ماستر بهدف معرفة مستوى نمو قدراتهم في عملية حل المشكلة منطقيا كعملية فكرية، اعتمادا على تصحيح الأفكار غير المنطقية لديهم ،وباعتبارهم يركزون في دراسهم للسلوك (الذي يتكون من نشاطات متعددة : فكرية ، جسمية، انفعالية واجتماعية) على السلوك البدائي للإنسان ويعتمدون بشكل كبير على نظرية التحليل النفسي التي تركز على النشاط الغريزي للإنسان مهمة كونه عاقل ومفكر ومنتج وقادر على تحقيقه ذاته متى توفرت له الظروف. والهدف توفير برنامج إرشادي عقلائي انفعالي سلوكي لتنمية قدراتهم في حل المشكلة.

*وصف المجموعة التجريبية:

وهي مجموعة من طلبة الماستر السنة الأولى علم النفس المدرسي تتكون من ذكور وإناث تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم خلال شهر ماي 2011.

5- أدوات البحث:

أدوات جمع البيانات في البحث العلمي ضرورة أساسية من أجل قياس متغيرات الدراسة قياساً صحيحاً (موريس أنجرس، 2004) وتختلف أدوات جمع البيانات باختلاف طبيعة الظاهرة المدروسة وفي الدراسة الحالية تتمثل أدوات جمع البيانات في : إخبار حل المشكلة الاجتماعية ، واختبار القدرة المنطقية.

5-1- مقياس حل المشكلة الاجتماعية:

يعد مقياس حل المشكلة الاجتماعية (SPSI-R) inventory The social Problem solving
revisited

أداة تقرير ذاتي تقيس قدرة الأفراد على حل المشكلات في حياتهم اليومية ، وتقدر العوامل الأساسية لحل المشكلة كما جاء في النظرية المعرفية للضغط وتعامل حل المشكلة الاجتماعية (NEZY.D'ZARILL,1982,1959).

وباعتبار هذا المقياس أداة حساسة لقياس عوامل حل المشكلة حصلت عليه الباحثة سائل حدة بمراسلة الأستاذ دزيريللا والاستفادة من توجيهاته(سائل وحيدة حدة، 2008).

واستناداً إلى الدليل التقني للمقياس يقيس بعدين من حل المشكلة المتكيف والبناء (التوجه الإيجابي نحو المشكلة، وحل المشكلة العقلاني). كما يقيس ثلاث أبعاد مضطربة (التوجه السلبي نحو المشكلة وأسلوب الاندفاعية(اللامبالاة و أسلوب التجنب) ويتميز المقياس بخصائص سيكومترية جيدة ودقيقة لهذا يقدم كأداة مهمة للتقدير والبحث.

ويعد حل المشكلة الاجتماعية عملية يحاول الأفراد من خلالها، تحديد وكشف الحلول المتكيفة والفعالة للمشكلات التي يجربونها في حياتهم اليومية.

* المقياس الأصلي لحل المشكلة الاجتماعية:

برزت أهمية بناء مقياس حل المشكلة الاجتماعية خلال سنوات السبعينات والثمانينات لان البحث في هذا المجال كان محدوداً بسبب الافتقار إلى مقياس مؤسس على الإطار النظري لعمليات حل المشكلة الذي يمكن الباحث من تحديد ومقارنة الإمكانيات الخاصة والصعوبات في اتجاهات حل المشكلة واستغلال المهارات المكتسبة لدى مختلف الأفراد. ولأسباب السابقة طور دزيريللا ونوزي 1990 مقياس حل المشكلة الاجتماعية كمقياس تقرير ذاتي .

وقد تمت دراسة ثبات مقياس حل المشكلة الأصلي، عن طريق إعادة التطبيق بعد ثلاث أسابيع وبلغ معاملته 0.83 بالنسبة للاتجاه نحو المشكلة و0.88 بالنسبة لمهارة حل المشكلة. وبلغت معاملات ثبات

المقاييس الفرعية كالتالي 0.86 لمقياس تحديد وصياغة المشكلة، 0.73 للمقياس المعرفي وبلغ معامل ألفا 0.94 بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو المشكلة و 0.92 بالنسبة للمقياس الانفعالي و 0.65 بالنسبة لتنفيذ الحل والتحقق.

وتمت دراسة الصدق بمقارنة مقياس حل المشكلة لذيربلا ونوزي ومقياس حل المشكلة لباترسون (1982) وهيبير، وطريقة حل المشكلة لمانس وبلات وسيفاسك (1975)، وتمت الدراسة على عينة من الطلبة أثبتت وجود ارتباطات بين مقياس حل المشكلة وهذين المقياسين ، وتمت دراسة الصدق بدراسة العلاقة بين مقياس حل المشكلة الاجتماعية ومركز التحكم الداخلي والضغط النفسي وتكرار المشكلات الشخصية والأعراض السيكوسوماتية المعقدة العامة.

ويتكون المقياس من في شكله النهائي من 52 بندا حيث تم الاحتفاظ ب20 بندا في مقياس حل المشكلة العقلاني، وبـ 10 بنود في مقياس التوجه السلبي نحو المشكلة. ولم تحذف بنود في المقاييس الفرعية الأخرى ، لأن البنود الخمسة المكونة لكل مقياس هي ذات بعد موحد، وأصبح مقياس حل المشكلة المراجع يتكون من المقاييس الفرعية الآتية:

- التوجه الإيجابي نحو المشكلة: .(Ppo)positive problem orientation

ويتكون من 5 بنود.

- حل المشكلة العقلاني: (RP)Rational problem

ويتكون من 20 بندا موزعة كالتالي:

- تحديد وصياغة المشكلة: ويحوي 5 بنود.
- وضع الحلول البديلة: ويحوي 5 بنود.
- أخذ القرار: ويتكون من 5 بنود.
- تنفيذ الحل والتحقق: ويتكون من 5 بنود.

- التوجه السلبي نحو المشكلة: (Npo)Negative problem orientation

ويتكون 10 بنود

- أسلوب الاندفاعية / اللامبالاة: (Ics)Impulsivity/ carlessness Style

ويتكون من 10 بنود

- أسلوب التجنب (AS)Avoidance style

ويتكون من 7 بنود.

كما تمت دراسة الصدق بطرق أخرى عديدة(سائل وحيدة حدة ، 308،303،2008).

- تطبيق اختبار حل المشكلة الاجتماعية:

يمكن تطبيق الاختبار في مجالات متعددة منها العيادي الإرشادي، الطبي، التربوي بإضافة إلى مجالات البحث. وترتبط القدرة العالية لحل المشكلات الاجتماعية بإشكال العمل المنكيفة الإيجابية، وترتبط القدرة على حل المشكلة المنخفضة بالعمل غير المتكيف.

يطلب من الفرد الإجابة عن المقياس المكون من 52 بنداً في مدة 15 إلى 20 دقيقة وإن كان ليس هناك وقتاً محدداً المهم أن يجيب المفحوص على كل البنود، ويتم تطبيق الاختبار على أفراد من الجنسين ابتداءً من 13 سنة فما فوق على شكل نقل ذاتي فردي أو جماعي لمعرفة قدرة الفرد على التعامل مع الوضعيات المشكلة، ويسمح بمقارنة نتائج القياس القبلي والبعدي للتطبيق.

- **التنقيط:** هو سهل التطبيق، يتطلب من المفحوص اختيار الإجابة المناسبة التي تشير إلى درجة معينة من 0 إلى 4 حسب البدائل من غير موافق بشدة إلى موافق بشدة. وبهذه الطريقة تحسب درجات كل فرد في المقاييس الفرعية والمقياس الكلي لحل المشكلة ثم تحول الدرجات الخام إلى درجات معيارية حسب الفئة العمرية للمفحوص وتقسّم الدرجات التي يحصل عليها الأفراد إلى فئات تقدر من عالي للغاية إلى أدنى للغاية.

وتمثل الفئات العمرية التي يطبق عليها اختبار حل المشكلة الاجتماعية(سائل وحيدة حدة،

:311-2008،310)

Adoliscents / A :17-13 سنة

Young Adults /Y-A :17-39 سنة

Middle Aged Adults /M-A :40-55 سنة

Elderly Adults /E-A :60 - 80 سنة

وبعد تحديد الدرجات المعيارية نقارنها بدرجات جدول تفسير الدرجات المعيارية الموضحة في

الجدول رقم (3):

الدليل التوجيهي	الدرجات المعيارية
عالي للغاية	145 - فأكثر
عالي كثيراً	144-130

فوق المعتدل	129-115
معتدل	114-86
أقل من المعتدل	85-71
أدنى بكثير	70-56
أدنى للغاية	55-وأقل

جدول رقم(3): الدليل التوجيهي لتفسير الدرجات على اختبار حل المشكلة

5-2- اختبار القدرة المنطقية:

هو عبارة عن اختبار يقيس قدرة الراشدين على التفكير المنطقي المنهجي والقدرة على الإستنتاج التي تختلف من فرد إلى آخر، وقد تمت صياغته بالحروف والأرقام إضافة إلى الأشكال، ويقاس كل منها بعدد من أبعاد القدرة المنطقية .

يعد الاختبار مستقلاً عن المستوى الثقافي والاجتماعي للمفحوص ويتم تطبيقه بشكل فردي أو جماعي خلال زمن محدد(35د).

يتكون الاختبار من 25 بنداً، تحوي كل منها بدائل للإجابة ما عدى السؤال الأول والثاني. يتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس(فيصل عباس، 1996).

- **التطبيق:** بعد تهيئة الجو المادي للمفحوص نقدم له كراس الأسئلة (الاختبار) والورقة التي سيكتب عليها الأجوبة ويترك للمفحوص 35 دقيقة للإجابة عن أسئلة الاختبار.

- **التنقيط:** تعطى العلامة 1 لكل إجابة صحيحة والعلامة صفر لكل إجابة خاطئة حسب الدليل التوجيهي للاختبار.

6- الخصائص السيكومترية لأدوات القياس:

1- اختبار حل المشكلة الاجتماعية:

1-1- الصدق:

أهم خاصية من خواص القياس، ويشير مفهوم الصدق إلى الاستدلالات الخاصة التي نخرج بها من درجات المقياس للقيام بتفسيرات معينة فإذا كان المقياس أو الأداة اختباراً

يستخدم لوصف تحصيل أفراد العينة ، يجب أن تفسر الدرجات على أنها تمثل مجال التحصيل الذي يقيسه الاختبار (أبو علام محمود رجاء، 2004). وقد تم في هذه الدراسة حساب الصدق بطريقتين.

1-1-1- صدق المقارنة الطرفية:

يتم حساب صدق المقارنة الطرفية باستخراج نسبة 27% من أفراد العينة من كل طرف من طرفي التوزيع للمجموعتين المتناقضتين، حيث تمثل إحداهما ذوي الدرجات المرتفعة في الاختبار، والأخرى تمثل ذوي الدرجات المنخفضة، ومن ثم تمت المقارنة بينها باستخدام اختبار "ت" وبذلك توفر هذه الطريقة حساب صدق الأداة من خلال العينة (بشير معمرية، 2002، 184).

ولقد تم تطبيق الاختبار على أفراد الدراسة الإستطلاعية، وقامت الباحثة بحساب (عبد الكريم بوحفص، 2006، 176) اختبار "t":

ويبين الجدول رقم (4) النتائج:

الاختبار	ت المحسوبة	ت الجدولة عند ألفا = 0.05	ت الجدولة عند ألفا = 0.01	درجة الحرية
حل المشكلة الاجتماعية	8.02	2.02	2.70	35

جدول رقم (4): حساب صدق مقياس حل المشكلة الاجتماعية

من خلال الجدول يتبين أن قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولة ومنه توجد دلالة إحصائية فاختبار حل المشكلة الاجتماعية صادق.

1-1-2- حساب الصدق الذاتي:

الصدق الذاتي ويساوي الجذر التربيعي للثبات ويساوي جذر 0.78 2 ومنه فالصدق الذاتي يساوي 0.89 وهو معامل صدق قوي.

1-2- الثبات:

يقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه، فإذا حصل الفرد على نفس الدرجة (أو درجة قريبة منها) في نفس الاختبار (أو مجموعة من الأسئلة المتكافئة أو المتماثلة) عند تطبيقه أكثر من مرة فإننا نصف الاختبار أو المقياس في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات وبهذا المعنى يرتبط مفهوم الثبات بما يسمى إحصائياً أخطاء القياس المتضمن في كل درجة من درجات المقياس (أبو علام محمود رجاء، 2004، 429).

ومعامل الثبات هو معامل ارتباط بين درجات الأفراد في المقياس في مرات الإجراء المختلفة أو بين نتائج إجراء المقياس على مجموعة واحدة يقوم بالإجراء فيها أخصائيون مختلفون. وتم في هذه الدراسة قياس الثبات بالطرق الآتية :

1-2-1 - حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

حيث يتم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية بعد تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية،

$$r = 0.47$$

وباستعمال تعديل سبيرمان براون:

$$r = 2 \cdot r_{\text{Spearman}}(r + 1)$$

نجد معامل الارتباط $r = 0.64$ (2) وهو معامل ثبات مقبول ومنه الأداة ثابتة.

- اختبار حل المشكلة الاجتماعية:

تم حساب معامل الثبات بالطريقة الآتية:

- طريقة التجزئة النصفية:

وتم الحصول على معامل ثبات الاختبار يقدر ب:

$$r = 0.78$$

وهو معامل ثبات قوي 3

- حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :

ولقد اعتمدنا على قياس ثبات الاتساق الداخلي باستعمال معادلة (ألفا كرونباخ) حيث: وكانت النتيجة كالآتي :

ألفا = 0.60 4

ومن خلال النتائج 4.3.2.1

نقول أن اختبار حل المشكلة الاجتماعية صادق وبالتالي يمكن اعتماده كأداة للقياس.

2- اختبار القدرة المنطقية:

1-2- حساب الصدق:

بعد تطبيق الاختبار على عينة من الطلبة مكونة من ثمانية وستون من طلبة قسم علم النفس بجامعة الجزائر(2) تم الحصول درجات الطلبة أفراد العينة وحساب صدق المقارنة الطرفية كما هو موضح في الجدول رقم(5):

الاختبار	ت المحسوبة	ت المجدولة	عند ألفا = 0.05	عند ألفا = 0.01
القدرة المنطقية	6.97	2.02	2.70	35

جدول رقم (5): حساب صدق اختبار القدرة المنطقية

من خلال الجدول نلاحظ أن ت المحسوبة أكبر من ت المجدولة ومنه فإن معامل صدق الاختبار دال
1.....

2-1-1-2- الصدق الذاتي للاختبار:

الصدق الذاتي يساوي الجذر التربيعي للثبات ويساوي 0.84.....2 وهو معامل صدق قوي، ومن 1 و2 نستنتج أن الاختبار صادق.

2-2- حساب الثبات:

2-2-1- طريقة التجزئة النصفية:

تم الحصول على معامل الثبات ر = 0.71.....3 وهو معامل ثبات قوي.

2-2-2- حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :

تم حساب معامل ألفا كرونباخ والنتيجة هي ألفا = 0.67.....4
ومن خلال النتائج 4.3.2.1
نقول أن اختبار القدرة المنطقية يمكن اعتماده كأداة للقياس.

وصف الأدوات:

- اختبار حل المشكلة الاجتماعية:

يتكون الاختبار في صورته النهائية من (52) بندا موزعة على المقاييس الفرعية كالآتي:
التوجه الإيجابي نحو المشكلة: ويتكون من (5) بنود هي 38.28.27.19.9 .
حل المشكلة العقلاني: ويتكون من (20) بندا وهي:
49.48.47.46.44.43.40.39.37.35.33.29.26.25.24.20.18.11.7.5
أسلوب الاندفاعية واللامبالاة: ويتكون من (10):
52.51.45.36.22.21.15.10.8.3
أسلوب التجنب: ويتكون من (7) بنود موزعة كالآتي: 50.41.32.17.13.12.6.4.2.1

- اختبار القدرة المنطقية:

ويتكون في صورته النهائية من (25) بندا موزعة في شكل أرقام وحروف وأشكال (ملحق رقم -1-).

3-البرنامج الإرشادي:

3-1- تحكيم البرنامج الإرشادي:

بعد إعداد البرنامج الإرشادي من طرف الطالبة الباحثة اعتماد على عدد من المراجع المتخصصة منها: فعالية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي سلوكي لخفض الضغوط الحياتية، برنامج إرشادي عقلائي انفعالي سلوكي للخفض من درجة القلق، فعالية برنامج إرشادي للخفض من ضغوط الحياة اعتمادا على إستراتيجية حل المشكلة، الطريق إلى التفكير المنطقي، الإرشاد النفسي الجماعي.
تم إعداد البرنامج الإرشادي، وكما هو معمول به في البرامج الإرشادية تم عرض البرنامج الإرشادي في صورته الأولية على عدد من الأساتذة الجامعيين بجامعة الجزائر2، قصد تحكيمه من حيث:

- تناسبه مع الهدف العام للدراسة
- تناسب محتواه مع الأهداف الإجرائية للبرنامج الإرشادي
- عدد الجلسات مع الأهداف الإجرائية
- الأهداف الإجرائية والعامّة
- الأهداف و الغايات
- التقنيات الإرشادية، والتقدير الزمني للجلسات.

وبعد تحكيم البرنامج الإرشادي تم أخذ جميع ملاحظات الأساتذة المحكمين بعين الإعتبار في إعداد الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي، وفي مايلي موجز جلسات البرنامج الإرشادي.

2-3- موجز جلسات البرنامج الإرشادي:

أولاً: الأهداف الإجرائية

- تحديد المشكلة
- مواجهة الحقائق المتعلقة بالمسكلة
- التأكد مكن صلة الحقائق بالمسكلة
- التأكد من اتساق الحقائق فيما بينها

ثانياً: مخطط سير الجلسات

الجلسة الأولى:

الموضوع: التمهيد للبرنامج الإرشادي

- الأهداف
- التعارف بين المرشد وأعضاء الجماعة الإرشادية
- بناء الثقة بين المرشدة والأعضاء
- تطبيق اختبار القدرة المنطقية واختبار حل المشكلة
- التقنيات الإرشادية المستخدمة:
- المحاضرة، المناقشة.
- محتوى الجلسة :

بعد التعارف والتعريف بالبرنامج الإرشادي، تقوم المرشدة بشرح طريقة العمل مع المجموعة الإرشادية وشروط نجاح العمل وهي : القبول، الإقبال، التقبل.

- القبول: بإنجاز جميع جلسات البرنامج الإرشادي والاستفادة من جميع نشاطاته.
- الإقبال: وهو حضور أعضاء الجماعة الإرشادية إلى جلسات البرنامج الإرشادي دون شروط، أي دون أن يكون ذلك عامل ضغط على الأعضاء.
- التقبل: وهو الجو الإرشادي القائم على الثقة بين المرشدة والأعضاء الذي يضمن السرية والجدية والانضباط في العمل الجماعي بين الأعضاء وكذا العلاقة الإرشادية.
- الاتفاق على مواعيد سير الجلسات القادمة التسعة.

الجلسة الثانية:

الموضوع: التعرف على خطوات تحديد المشكلة

• التقنيات الإرشادية:

إعادة التأطير (فتح المشكلة في إطار يجعلها قابلة للحل)، تصحيح الأفكار غير المنطقية لدى الأعضاء ، المناقشة الجماعية.

• محتوى الجلسة :

تقوم المرشدة بشرح معنى تحديد التفكير وتدقيق التفكير

- معنى التفكير المنطقي

- الألفاظ المشتركة

- الألفاظ المبهمة

- الألفاظ ذات الصبغة الانفعالية

الجلسة الثالثة:

الموضوع: التعرف على خطوات تحديد المشكلة

• التقنيات المستخدمة:

إعادة التأطير، تصحيح الأفكار غير المنطقية لدى الأعضاء ، المناقشة الجماعية.

• محتوى الجلسة :

تتناقش المرشدة مع الأعضاء العوامل التي تؤدي إلى إعاقة حل المشكلة وهي :

1- تجنب الوقوع في خطأ في تحديد المعطيات أو المعلومات المحددة للمشكلة.

• وضع المعلومات: التي نعتقد أنها صحيحة في قائمة واختيار الصحيح منها

2- تجنب الخطأ الناشئ عن الاقتران إعطاء أمثلة عن ذلك واستخراج الأخطاء مع

الأعضاء

- 3- تجنب الخطأ الناتج عن الحكم عن الكل بما نحكم به عن الجزء
4- تجنب الخطأ الناشئ عن الاحتكار.

الجلسة الرابعة:

الموضوع: التعرف على خطوات تحديد المشكلة

• التقنيات المستخدمة:

إعادة التأطير، تصحيح الأفكار غير المنطقية، المناقشة الجماعية.

محتوى الجلسة:

-مواصلة التعرف على أخطاء التفكير المنطقي وتصحيحها مع الأعضاء.

5- المخادعة في القياس، إعطاء أمثلة عن ذلك واستخراج الأفكار الصحيحة.

6- المغالطة في التفكير ومنها:

• التشابه والتمثيل.

الجلسة الخامسة:

الموضوع: خطوات تحديد المشكلة

• التقنيات المستخدمة:

إعادة التأطير، تصحيح الأفكار غير المنطقية ، المناقشة الجماعية.

•محتوى الجلسة:

تقوم المرشدة بشرح المساعدات التي تسهل اكتساب التفكير المنطقي ومعرفة العوائق التي

تحول دون استخدام التفكير المنطقي وهي: 1-الخرافات 2-التعصب 3- المشاعر القوية.

الجلسة السادسة:

موضوع الجلسة: خطوات تحديد المشكلة.

•التقنيات المستخدمة: إعادة التأطير، تصحيح الأفكار غير المنطقية ، المناقشة

الجماعية.

•محتوى الجلسة:

تقوم المرشدة بإعطاء أمثلة عن التحديد الصحيح للمشكلة وتطلب من الأعضاء تحديد مشكلات مختلفة.

الجلسة السابعة:

الموضوع مواجهة الحقائق المتعلقة بالمشكلة

• التقنيات المستخدمة:

اللجوء إلى التعامل مع الذات العقلانية.

• محتوى الجلسة:

تقوم المرشدة بمساعدة الأعضاء لمعرفة الحقائق المؤلمة أو الواقعية التي يجب إدراكها لحل المشكلة.

- مشكلة الوظيفة المستقبلية مثلا.

تقوم المرشدة بأمر الأعضاء باستخراج الحقائق المؤلمة أو الواقعية التي يجب إدراكها لحل هذه المشكلة.

تساعد المرشدة الأعضاء على التعرف على خصائصهم الذاتية المتعلقة بمهنة المستقبل.

الجلسة الثامنة:

الموضوع التأكد من صلة الحقائق المشكلة.

• التقنيات المستخدمة:

تدبر الانطباع

• محتوى الجلسة:

- تساعد المرشدة الأعضاء على استخراج أفكارهم وانطباعاتهم حول قيمة الحقائق التي توصلوا إليها لحل المشكلة.

- تناقش المرشدة مع الأعضاء الحقائق وتساعدهم في الوصول إلى تقييمها من حيث ملائمتها لحل المشكلة.

- يتعرف الأعضاء على الأشياء التي يتناقضون فيها مع أنفسهم.

الجلسة التاسعة:

الموضوع: التأكد من اتساق الحقائق فيما بينها.

- التقنيات المستخدمة:

حل المشكلة

- محتوى الجلسة:

- يتعرف الأعضاء على الأوجه التي يتناقضون فيها مع أنفسهم، وتساعدهم المرشدة على ذلك.
- تعطي المرشدة أمثلة يتناقض فيها الأفراد مع أنفسهم، ويقدم الأعضاء أمثلة.
- تناقش المرشدة مع الأعضاء أوجه التناقض.
- يحل الأعضاء بمساعدة المرشدة التناقض الذي يؤدي حله إلى اتساق النتائج والوصول إلى الحل المناسب للمشكلة.

الجلسة العاشرة:

الموضوع: ختام البرنامج الإرشادي

- التقنيات المستخدمة:

المحاضرة

- محتوى الجلسة: تقدم المرشدة للأعضاء ملخص عما ورد في البرنامج الإرشادي.
- يجيب الأعضاء على اختبار القدرة المنطقية واختبار حل المشكلة.
- تشكر المرشدة المشاركين في البرنامج الإرشادي.

6- الأسلوب الإحصائي المستخدم:

يحدد منهج الدراسة وكذا طبيعة المتغيرات الأسلوب الإحصائي المناسب لعرض وتحليل البيانات واختبار فرضيات الدراسة، والمنهج التجريبي في هذا البحث يهدف إلى دراسة الفروق بين المجموعات، وبذلك فإن الأسلوب الإحصائي الملائم لهذه الدراسة هو اختبار ت لدراسة الفروق بين المتوسطات بهدف معرفة الفروق بين درجات الأفراد في المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي والبعدي لمعرفة أثر البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.

- تعريف اختبارات:

هو اختبار بارامتري يهدف إلى دراسة الفروق بين متوسطين لعينتين مرتبطتين أو غير مرتبطتين، ويشترط فيه اعتدالية التوزيع وعشوائية العينة. وأن تكون متصلة ومستوى القياس مستوى المسافات والبيانات كمية.

- الالتواء:

للتحقق من اعتدالية التوزيع تم حساب الالتواء هو مقياس وصفي يقيس ويصف توزيع الأفراد، وإذا معتدل دل على التوزيع الاعتدالي للأفراد ، بمعنى أن الأفراد يتوزعون توزيعاً متساوياً داخل المجتمع ويقسمون إلى ثلاث فئات رئيسية وهم المتفوقون والعاديون (المتوسطون) والضعاف، ويقع بين (-3 و +3)، وتم حساب الالتواء وقدر بالتقريب صفر (0) إي أنه لا يوجد التواء في توزيع درجات الأفراد في اتجاه الدرجات السالبة ولا يوجد التواء لدرجات الأفراد في الاتجاه الموجب ، فدرجات الأفراد موزعة توزيعاً اعتدالياً.

ويبين اختبار "ت" في التصميم التجريبي أثر المتغير المستقل على التابع، كما يبين الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية .

إذا كان الفرق ذو دلالة إحصائية يمكن تعميمه على العنيتين محل الدراسة، ولا يمكن أن يحدث بالصدفة مع احتمال خطأ قدره (5 بالمائة)، وهي نتيجة مقبولة لأنها تبين أن المتغير المستقل يؤثر في المتغير التابع (أبو حفص عبد الكريم، 2006، 175).

- معامل ارتباط الرتب:

ويحسب معامل ارتباط الرتب (سبيرمان) بتحويل الدرجات إلى رتب من أجل معرفة طبيعة العلاقة بين درجات نفس الأفراد في اختبارين انثيين، ويحدد معامل ارتباط الرتب قوة العلاقة الارتباطية من عدمها، كما يحدد اختبار الدلالة الإحصائية "ت" الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية.

خلاصة:

تناولت الباحثة في هذا الفصل الإجراءات المتبعة في الدراسة الميدانية، وهي الدراسة الاستطلاعية، متغيرات الدراسة والمنهج العلمي المستخدم في الدراسة وعينة الدراسة وأدواتها والأسلوب الإحصائي المعتمد في تنظيم وتحليل البيانات.

واعتمدت الدراسة الاستطلاعية على تجريب مقاييس البحث والتحقق من فرضيات الدراسة و تحديد عينة الدراسة وتتمثل في عينة عشوائية من طلبة علم النفس حاصلين على درجات متدنية في اختبار قدرة التجريد وفي اختبار حل المشكلة الاجتماعية وهم بذلك عينة ممثلة للمجتمع، ومن أسباب اختيار طلبة علم النفس أنهم يعتمدون بشكل كبير في دراستهم على نظرية التحليل النفسي التي تعتبر الإنسان كائن عازي أكثر منه كائن مفكر، ويفسرون السلوك الإنساني على هذا الأساس فجاءت معظم

دراساتهم تحليلية تقترب بشكل كبير من الخرافة والتفكير العامي الأمر الذي ظهر جليا في عدم قدرتهم على الإجابة على اختبارات التفكير.

كما وضعنا في هذا الفصل الأسلوب الإحصائي المعتمد في الدراسة، ويتناول الفصل الموالي عرض نتائج الدراسة الأساسية وتحليلها ومناقشتها للتحقق من صحة فرضيات الدراسة.

الفصل السادس: نتائج الدراسة

تمهيد

- 1- عرض وتحليل النتائج
- 1-1- عرض وتحليل النتائج الفرضية الأولى
- 1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية
- 1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة
- 2- تفسير ومناقشة النتائج
- 2-2- تفسير ومناقشة النتائج الفرضية الأولى
- 2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
- 2-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
- 3 - الاستنتاج العام

تمهيد:

يتم في هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة، وكذلك عرض الاستنتاج العام للدراسة. ويتم الاعتماد في عرض نتائج الدراسة على الأساليب الإحصائية الملائمة لذلك، فمن أجل إيجاد العلاقة بين أداء أفراد العينة على الاختبارين تم استخدام معامل ارتباط الرتب، ومن أجل قياس الفروق بين درجات الأفراد تم حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات لأفراد المجموعتين الضابطة التجريبية من أجل اختبار الفرضيات. أما تفسير ومناقشة نتائج الدراسة فكان وفق النظرية الإرشادية وفي ضوء الدراسات السابقة، وفيما يلي عرض نتائج الفرضية الأولى.

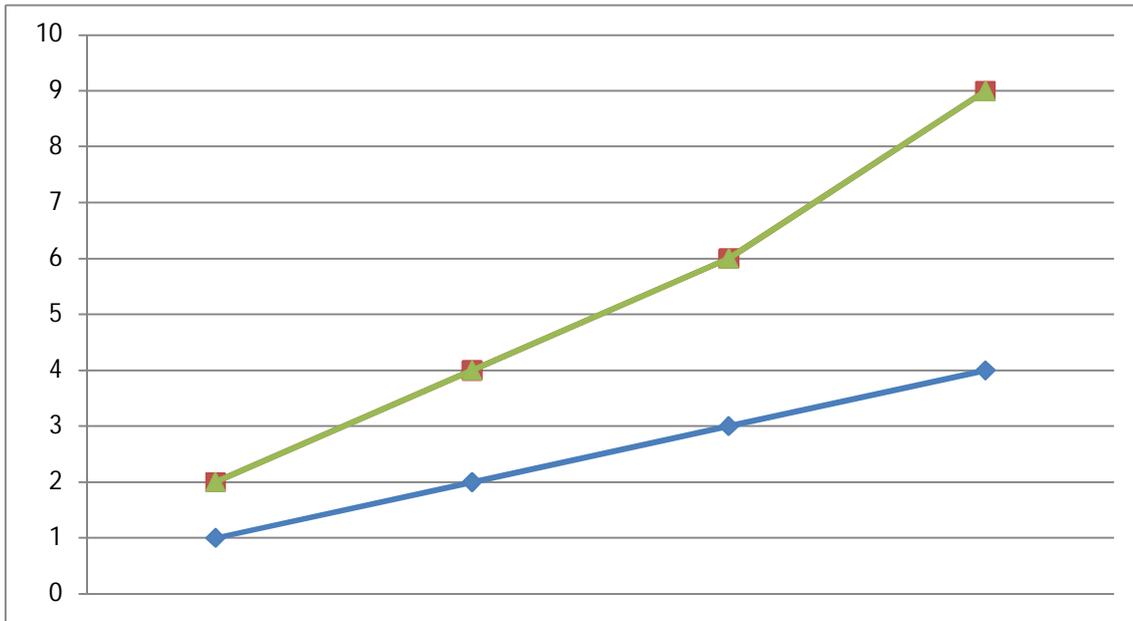
1- عرض النتائج:

1-1- عرض نتائج الفرض الأول:

تنص الفرضية الأولى على الآتي:

- يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي في تنمية القدرة على حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

من أجل اختبار صحة هذه الفرضية تم حساب درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار حل المشكلة الاجتماعية واختبار القدرة المنطقية في كلا القياسين القبلي والبعدي والنتائج كما هو موضح في الشكل رقم (2):



شكل رقم 2-: منحنى بياني يوضح تطور درجات أفراد المجموعة التجريبية

يبين الشكل رقم 2- تطور درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي حيث بلغ متوسط درجات الأفراد في القياس القبلي للبرنامج الإرشادي (5.1) في اختبار القدرة المنطقية و(70) في مقياس حل المشكلة الاجتماعية، وتطور متوسط درجات الأفراد في القياس البعدي للبرنامج الإرشادي إلى (14.79) في اختبار القدرة المنطقية و(151.5) في مقياس حل المشكلة الاجتماعية.

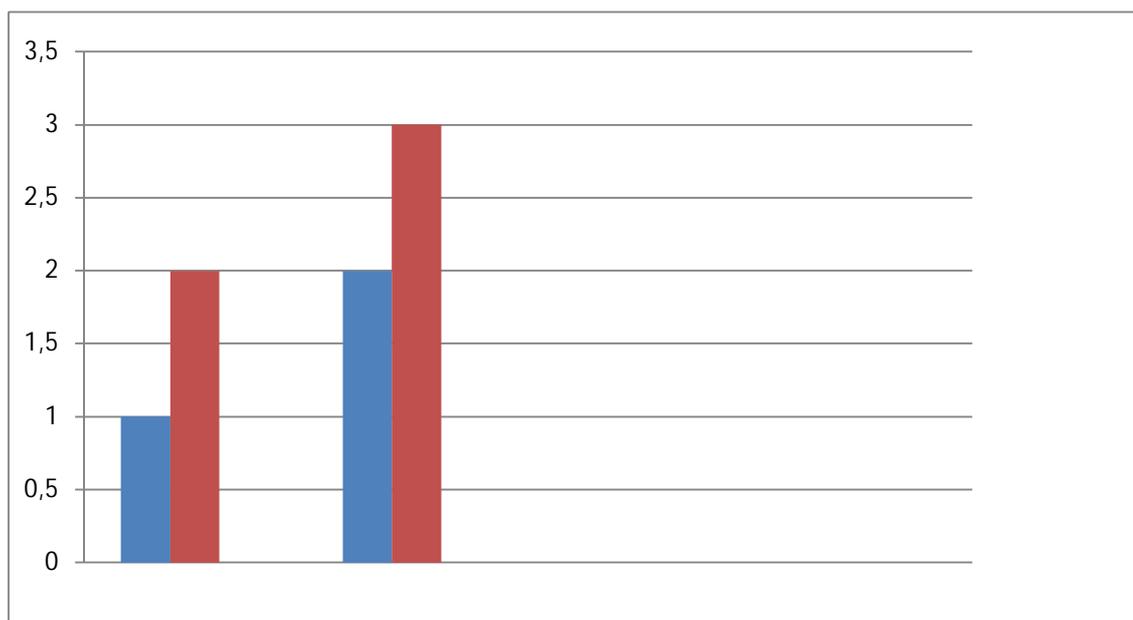
ومن أجل إيجاد العلاقة الارتباطية بين أداء الأفراد في القياسين القبلي والبعدي تم حساب معامل ارتباط الرتب بين درجات الأفراد في اختبار القدرة المنطقية ومقياس حل المشكلة الاجتماعية ، في كل من القياس القبلي والبعدي للبرنامج الإرشادي ويوضح الجدول رقم(6) نتائج حساب معامل ارتباط الرتب بالنسبة للمجموعة التجريبية :

DF	قيمة المجدولة "t" عند ألفا=0.05	قيمة المجدولة "t" عند ألفا=0.01	قيمة المحسوبة "t"	معامل إرتباط الرتب	القياس
10	22.2	16.3	3.57	0.75	القبلي
			4.21	0.80	البعدي

جدول رقم (6): قياس العلاقة الارتباطية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين

من خلال الجدول رقم (6) نلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة للدلالة الإحصائية لمعامل ارتباط الرتب أكبر من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (00.1) و (00.5). وبذلك توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار القدرة المنطقية بأدائهم على مقياس حل المشكلة الاجتماعية . وهذا لأن خطوات التفكير المنطقي تهدف إلى الوصول بالطلبة إلى حل المشكل، فكلما كان أداءهم جيد على اختبار القدرة المنطقية كان جيدا على مقياس حل المشكلة الاجتماعية.

ويبين الشكل رقم (3) نتائج أفراد العينة التجريبية في الاختبارين:



شكل رقم (3): رسم بياني يوضح نتائج أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين

يمثل العمود الأول متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار القدرة المنطقية، ويمثل العمود الثاني متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس حل المشكلة الاجتماعية، وذلك في القياس القبلي للبرنامج الإرشادي.

ويمثل العمود الثالث متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار القدرة المنطقية، ويمثل العمود الرابع متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس حل المشكلة الاجتماعية، وذلك في القياس البعدي للبرنامج الإرشادي.

ومن خلال الأعمدة البيانية يتبين أن أداء أفراد المجموعة التجريبية كان منخفضاً ودون المتوسط في الاختبارين (القدرة المنطقية، مقياس حل المشكلة الاجتماعية) قبل تطبيق البرنامج الإرشادي. وارتفع أداء أفراد المجموعة التجريبية إلى المستوى الجيد بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

ومن أجل قياس الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج الإرشادي، تم تطبيق اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين.

ويوضح الجدول رقم (7) والجدول رقم (8) نتائج قياس اختبار "ت":

DF	قيمة المجدولة عند "t" ألفا=0.05	قيمة المجدولة "t" عند ألفا=0.01	قيمة المحسوبة "t"	المجموعة
22	2.81	1.71	7.23	التجريبية

جدول رقم (7): نتائج قياس اختبار "ت" لدراسة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية

في اختبار القدرة المنطقية

DF	قيمة المجدولة عند "t" ألفا=0.05	قيمة المجدولة "t" عند ألفا=0.01	قيمة المحسوبة "t"	المجموعة
22	2.81	1.71	8.01	التجريبية

جدول رقم (8): نتائج قياس اختبار "ت" لدراسة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية

في مقياس حل المشكلة الاجتماعية

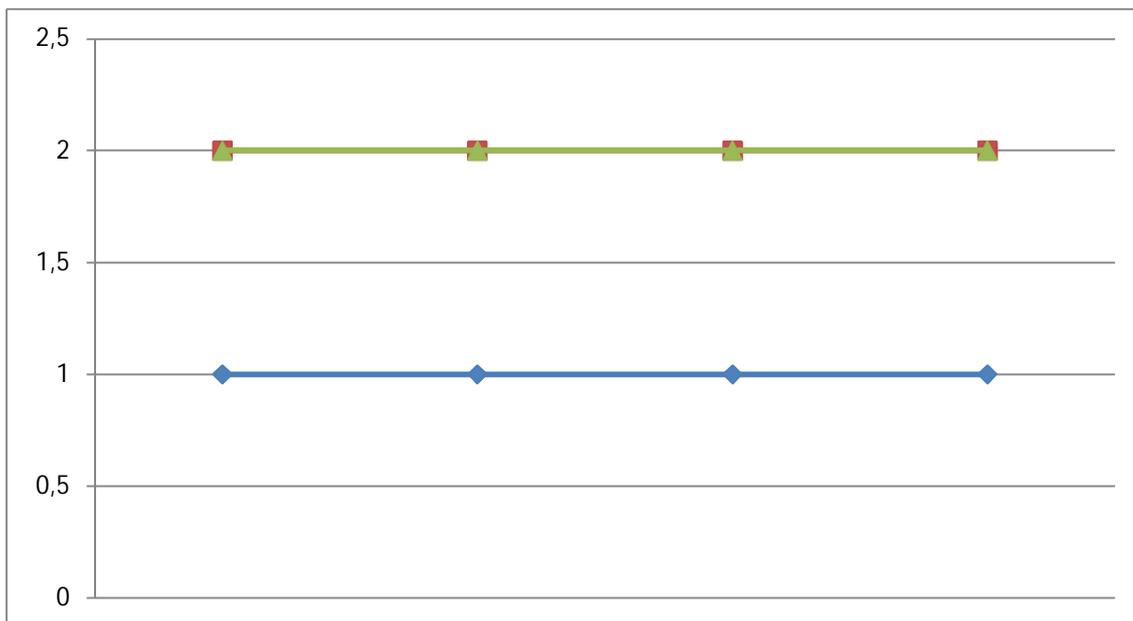
من خلال الجدول رقم(7) والجدول رقم (8) يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05) وهذه النتيجة تعني أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار القدرة المنطقية. كما توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس حل المشكلة الاجتماعية. والفروق المسجلة لصالح القياس البعدي لتطبيق البرنامج الإرشادي.

2-1- عرض نتائج الفرض الثاني:

تنص الفرضية الثانية على الآتي:

يوجد أثر سلبي لعزل البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية على تنمية قدراتهم على حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي:

من أجل اختبار صحة هذه الفرضية تم حساب درجات أفراد المجموعة الضابطة في اختبار حل المشكلة الاجتماعية واختبار القدرة المنطقية في كلا القياسين القبلي والبعدي والنتائج كما هو موضح في الشكل رقم (4):



شكل رقم(4): منحنى بياني يوضح درجات أفراد المجموعة الضابطة

يبين الشكل رقم(4) درجات أفراد المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي حيث بلغ متوسط درجات الأفراد في القياس القبلي للبرنامج الإرشادي (5.1) في اختبار القدرة المنطقية و(70) في مقياس حل المشكلة الاجتماعية، وبقي متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة نفسه في القياس

البعدي للبرنامج الإرشادي إي قدر بـ (5.1) في اختبار القدرة المنطقية و(70) بالنسبة لمقياس حل المشكلة الاجتماعية.

ومن أجل إيجاد العلاقة الارتباطية بين أداء الأفراد في القياسين القبلي والبعدي تم حساب معامل ارتباط الرتب بين درجات الأفراد في اختبار القدرة المنطقية ومقياس حل المشكلة الاجتماعية ، في كل من القياس القبلي والبعدي، ويوضح الجدول رقم(8) نتائج حساب معامل ارتباط الرتب بالنسبة لأفراد المجموعة الضابطة :

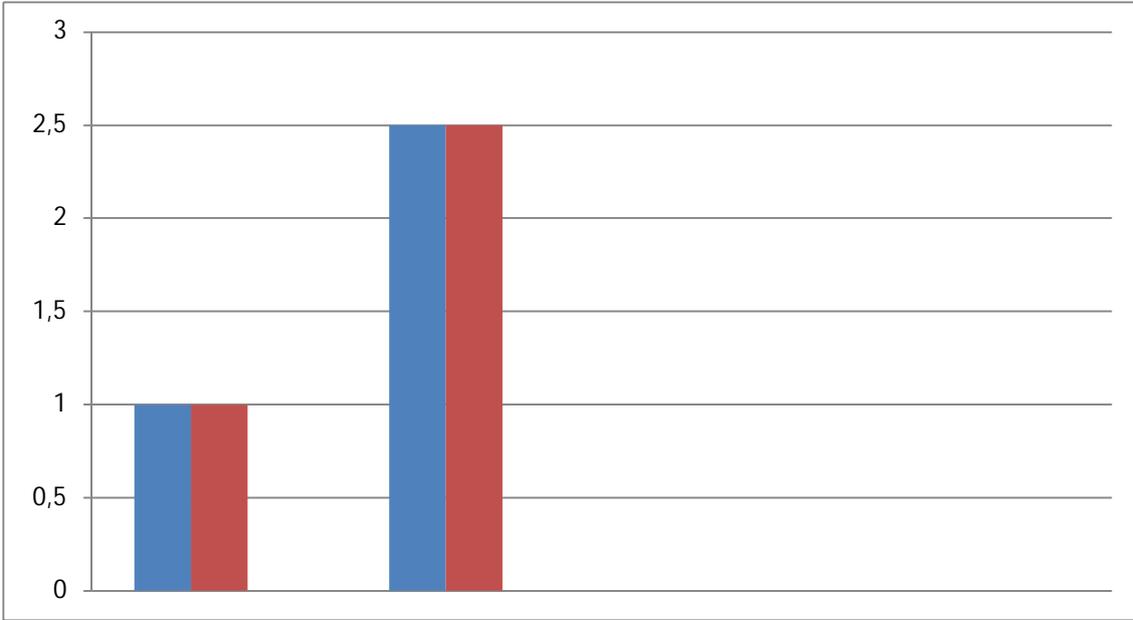
DF	قيمة المجدولة "t" عند ألفا=0.05	قيمة المجدولة "t" عند ألفا=0.01	قيمة المحسوبة "t"	معامل ارتباط الرتب	القياس
10	2.22	3.16	3.36	0.73	القبلي
			3.94	0.78	البعدي

جدول رقم(9): قياس العلاقة الارتباطية بين أداء أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين

من خلال الجدول رقم (9) نلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة للدلالة الإحصائية لمعامل ارتباط الرتب أكبر من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (00.1) و (00.5).

وبذلك توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية لأداء أفراد المجموعة الضابطة على اختبار القدرة المنطقية بأدائهم على مقياس حل المشكلة الاجتماعية ، فنتائج أفراد المجموعة الضابطة في نفس المستوى في الاختبارين.

ويبين الشكل رقم (5) نتائج أفراد العينة الضابطة في الاختبارين:



شكل رقم (5): رسم بياني يوضح نتائج أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين

يمثل العمود الأول متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في اختبار القدرة المنطقية، ويمثل العمود الثاني متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في مقياس حل المشكلة الاجتماعية، وذلك في القياس القبلي.

ويمثل العمود الثالث متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في اختبار القدرة المنطقية، ويمثل العمود الرابع متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في مقياس حل المشكلة الاجتماعية، وذلك في القياس البعدي.

ومن خلال الأعمدة البيانية يتبين أن أداء أفراد المجموعة الضابطة كان منخفضاً ودون المتوسط في الاختبارين (القدرة المنطقية، مقياس حل المشكلة الاجتماعية) قبل تطبيق البرنامج الإرشادي. وبقي منخفضاً وبنفس الدرجات في القياس البعدي.

ومن أجل قياس الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي، تم تطبيق اختبار "ت" لمجموعتين متشابهتين.

ويوضح الجدول رقم (10) والجدول رقم (11) نتائج قياس اختبار "ت":

DF	قيمة المجدولة عند "t" ألفا=0.05	قيمة المجدولة "t" عند ألفا=0.01	قيمة المحسوبة "t"	المجموعة
22	2.20	3.10	1.18	الضابطة

جدول رقم (10): نتائج قياس اختبار "ت" لدراسة الفروق بين درجات أفراد المجموعة الضابطة في

اختبار القدرة المنطقية

DF	قيمة المجدولة عند "t" ألفا=0.05	قيمة المجدولة "t" عند ألفا=0.01	قيمة المحسوبة "t"	المجموعة
22	2.20	3.10	1.79	الضابطة

جدول رقم (11): نتائج قياس اختبار "ت" لدراسة الفروق بين درجات أفراد المجموعة الضابطة في

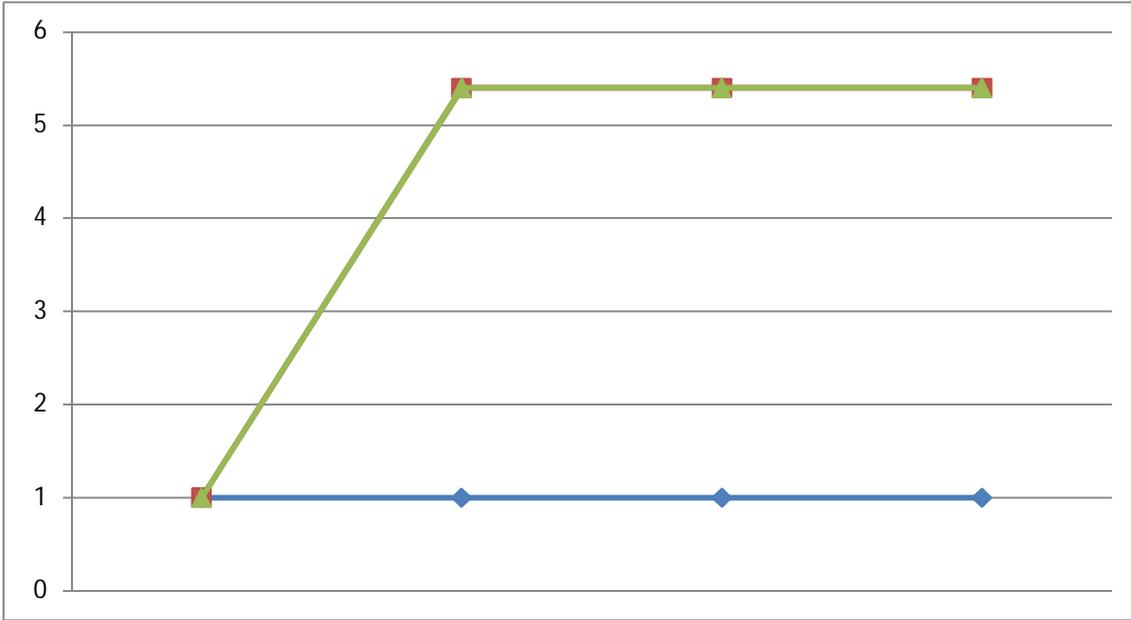
مقياس حل المشكلة الاجتماعية

من خلال الجدول رقم (10) والجدول رقم (11) يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05) وهذه النتيجة تعني أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في اختبار القدرة المنطقية. كما توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في مقياس حل المشكلة الاجتماعية.

3-1- عرض نتائج الفرض الثالث:

تنص الفرضية الثالثة على الآتي:

يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية في تنمية قدراتهم على حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة من أجل اختبار صحة هذه الفرضية تم حساب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار حل المشكلة الاجتماعية واختبار القدرة المنطقية في كلا القياسين القبلي والبعدي، والنتائج كما هو موضح في الشكل رقم (6):



شكل رقم(6): منحنى بياني يوضح درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

يبين الشكل رقم(6) درجات أفراد المجموعة التجريبية الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج الإرشادي حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعتين في القياس القبلي للبرنامج الإرشادي (5.1) في اختبار القدرة المنطقية و(70) في مقياس حل المشكلة الاجتماعية، وتطور متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية إلى(14.79) في اختبار القدرة المنطقية و(151.5) في مقياس حل المشكلة الاجتماعية . بينما بقي متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة نفسه في القياس البعدي لتطبيق البرنامج الإرشادي إي قدر ب (5.1) في اختبار القدرة المنطقية و(70) بالنسبة لمقياس حل المشكلة الاجتماعية.

ومن أجل إيجاد العلاقة الارتباطية بين أداء الأفراد في القياسين القبلي والبعدي تم حساب معامل ارتباط الرتب بين درجات الأفراد في اختبار القدرة المنطقية ومقياس حل المشكلة الاجتماعية ، في كل من القياس القبلي والبعدي، ويوضح الجدول رقم(11) نتائج حساب معامل ارتباط الرتب بالنسبة لأفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة:

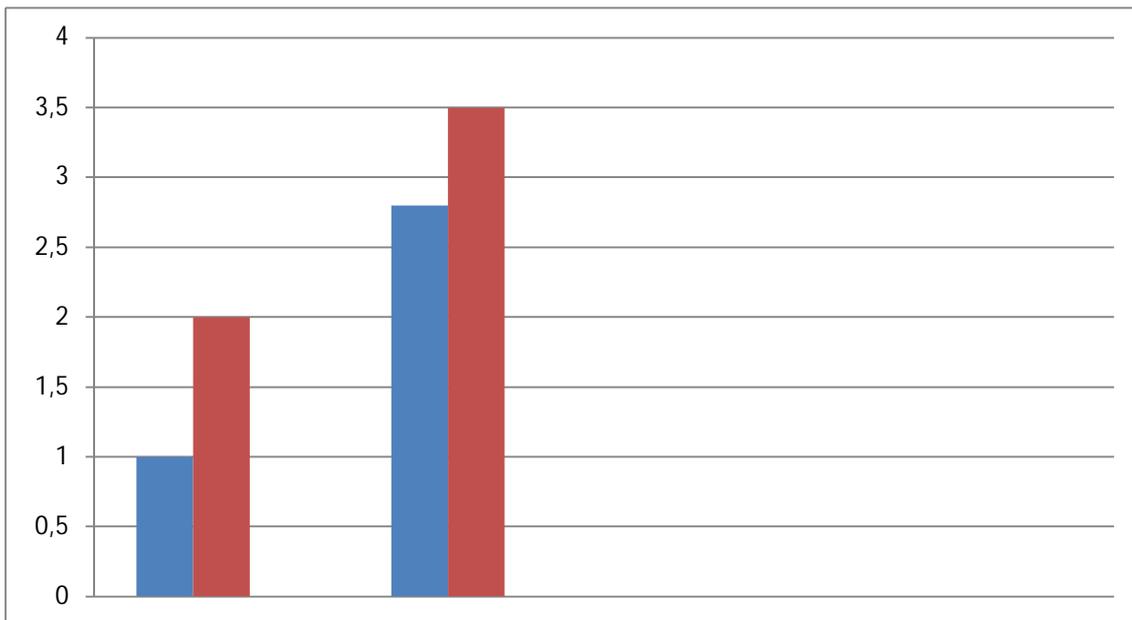
DF	قيمة المجدولة "t" عند ألفا=0.05	قيمة المجدولة "t" عند ألفا=0.01	قيمة المحسوبة "t"	معامل ارتباط الرتب	القياس البعدي
10	2.22	3.16	3.94	0.78	الضابطة
			4.21	0.80	التجريبية

جدول رقم (12): قياس العلاقة الارتباطية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين

في القياس البعدي

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة للدلالة الإحصائية لمعامل ارتباط الرتب أكبر من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.1) و (0.05).
وبذلك توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية لأداء أفراد المجموعة الضابطة على اختبار القدرة المنطقية بأدائهم على مقياس حل المشكلة الاجتماعية في القياس البعدي، كما توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار القدرة المنطقية بأدائهم على مقياس حل المشكلة الاجتماعية في القياس البعدي لتطبيق البرنامج الإرشادي.

ويبين الشكل رقم (7) نتائج أفراد العينتين الضابطة والتجريبية في الاختبارين في القياس البعدي:



شكل رقم (7): رسم بياني يوضح نتائج أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين

يمثل العمود الأول متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في اختبار القدرة المنطقية، ويمثل العمود الثاني متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في مقياس حل المشكلة الاجتماعية في القياس القبلي.

ويمثل العمود الثالث متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار القدرة المنطقية، ويمثل العمود الرابع متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس حل المشكلة الاجتماعية في القياس البعدي لتطبيق البرنامج الإرشادي.

ومن خلال الأعمدة البيانية يتبين أن أداء أفراد المجموعة الضابطة كان منخفضاً ودون المتوسط في الاختبارين (القدرة المنطقية ، مقياس حل المشكلة الاجتماعية) في القياس البعدي، أما بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية فأدائهم على الاختبارين في القياس البعدي مرتفع وفي مستوى الجيد.

ومن أجل قياس الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي، تم تطبيق اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين.

ويوضح الجدول رقم (13) والجدول رقم (14) نتائج قياس اختبار "ت":

DF	قيمة المجدولة عند "t" ألفا=0.05	قيمة المجدولة "t" عند ألفا=0.01	قيمة المحسوبة "t"	القياس البعدي
22	1.79	2.71	6.13	المجموعة الضابطة والتجريبية

جدول رقم (13): نتائج قياس اختبار "ت" لدراسة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في

إختبار القدرة المنطقية

DF	قيمة المجدولة عند "t" ألفا=0.05	قيمة المجدولة "t" عند ألفا=0.01	قيمة المحسوبة "t"	القياس البعدي
22	1.79	2.71	6.54	المجموعة الضابطة والتجريبية

جدول رقم (14): نتائج قياس اختبار "ت" لدراسة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في

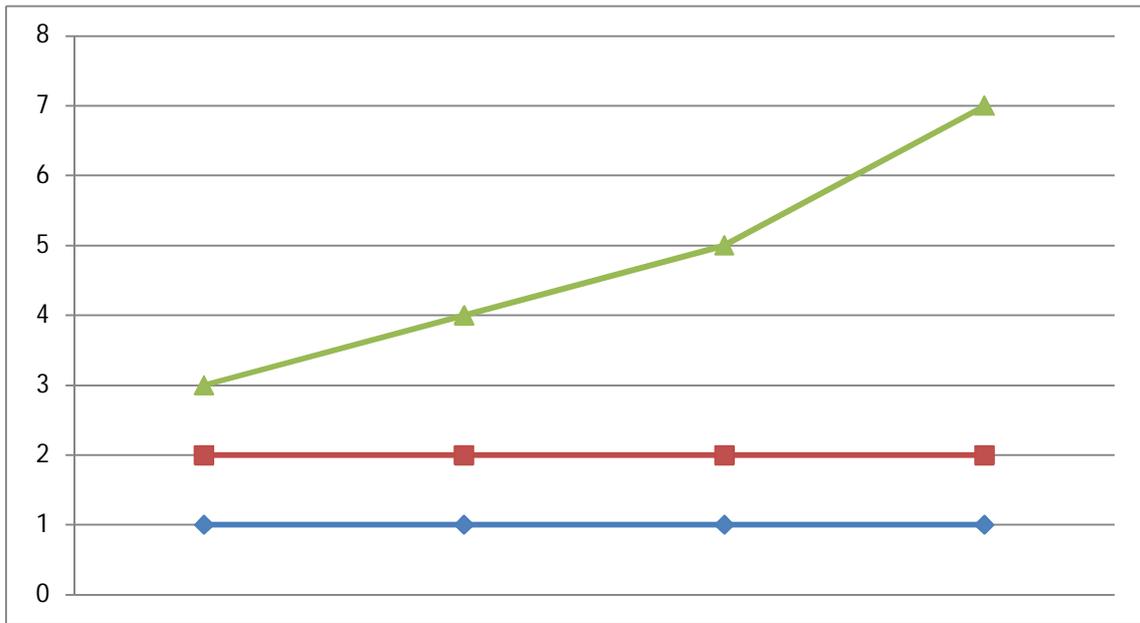
إختبار حل المشكلة الاجتماعية

من خلال الجدول رقم(13) والجدول رقم (14) يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05) وهذه النتيجة تعني أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنطقي . كما توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس حل المشكلة الاجتماعية، والفروق لصالح المجموعة التجريبية .

ومن خلال ماسبق يمكن القول:

يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي في تنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر .

وقد تم حساب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار حل المشكلة الاجتماعية واختبار القدرة المنطقية في كلا القياسين القبلي والبعدي، والنتائج كما هو موضح في الشكل رقم (8):



شكل رقم(8): منحني بياني يوضح درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة خلال القياسين القبلي والبعدي

يبين الشكل رقم (8) تطور درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي حيث بلغ متوسط درجات الأفراد في القياس القبلي للبرنامج الإرشادي (5.1) في اختبار القدرة المنطقية و(70) في مقياس حل المشكلة الاجتماعية، وتطور متوسط درجات الأفراد في القياس البعدي للبرنامج الإرشادي إلى (14.79) في اختبار القدرة المنطقية و(151.5) في مقياس حل المشكلة الاجتماعية

والدرجات ممثلة في المنحنى البياني العلوي. بينما يمثل المنحنيين في الأسفل متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، حيث بلغ متوسط درجات الأفراد (5.1) في اختبار القدرة المنطقية و(70) في مقياس حل المشكلة الاجتماعية في القياس القبلي وبقيت الدرجات نفسها في كلا الاختبارين في القياس البعدي.

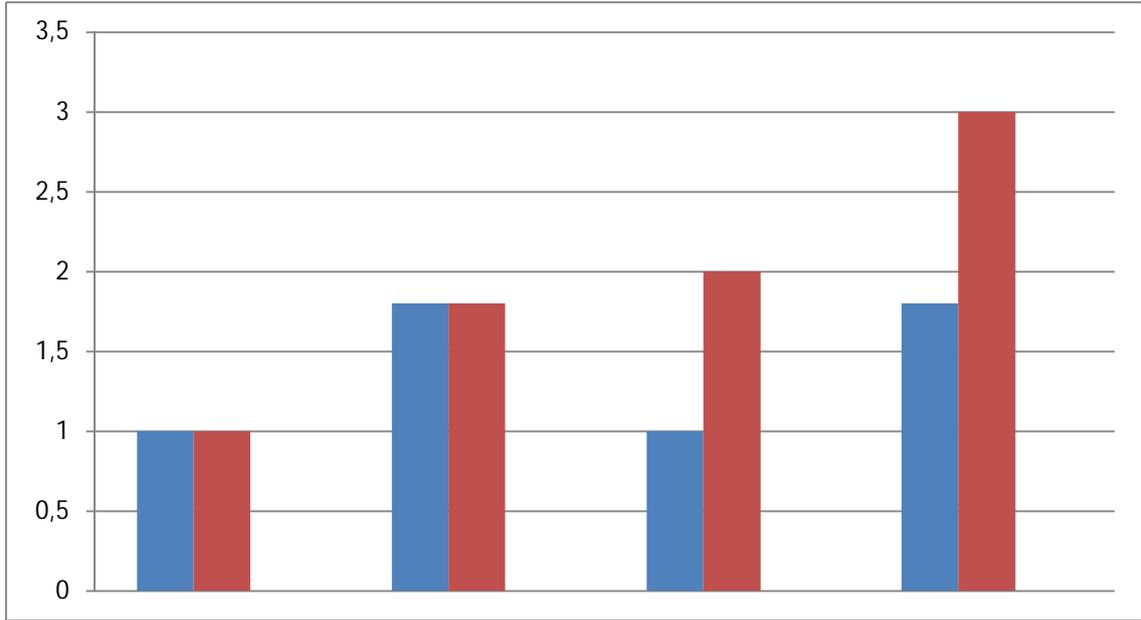
ومن أجل إيجاد العلاقة الارتباطية بين أداء الأفراد في القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة تم حساب معامل ارتباط الرتب بين درجات الأفراد في اختبار القدرة المنطقية ومقياس حل المشكلة الاجتماعية، في كل من القياس القبلي والبعدي للبرنامج الإرشادي ويوضح الجدول رقم(15) نتائج حساب معامل ارتباط الرتب :

DF	قيمة "t" المجدولة عند ألفا=0.05	قيمة "t" المجدولة عند ألفا=0.01	قيمة "المحسوبة"t"	معامل ارتباط الرتب	القياس	المجموعة
10	2.22	3.16	3.36	0.73	القبلي	الضابطة
			3.94	0.78	البعدي	
			3.57	0.75	القبلي	التجريبية
			4.21	0.80	البعدي	

جدول رقم(15): قياس العلاقة الارتباطية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين في القياسين القبلي و البعدي

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن قيم"ت" المحسوبة للدلالة الإحصائية لمعامل ارتباط الرتب أكبر من قيم "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة (00.1) و (00.5). وبذلك توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية لأداء أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية على اختبار القدرة المنطقية بأدائهم على مقياس حل المشكلة الاجتماعية في القياس البعدي، كما توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية لأداء أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية على اختبار القدرة المنطقية بأدائهم على مقياس حل المشكلة الاجتماعية في القياس البعدي لتطبيق البرنامج الإرشادي.

ويبين الشكل رقم (9) نتائج أفراد العينتين الضابطة والتجريبية في الاختبارين في القياس القبلي والقياس البعدي :



شكل رقم (9): رسم بياني يوضح نتائج أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

يمثل العمود الأول متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في اختبار القدرة المنطقية، ويمثل العمود الثاني متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في مقياس حل المشكلة الاجتماعية في القياس القبلي.

ويمثل العمود الثالث متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار القدرة المنطقية، ويمثل العمود الرابع متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس حل المشكلة الاجتماعية في القياس القبلي لتطبيق البرنامج الإرشادي.

يمثل العمود الخامس متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في اختبار القدرة المنطقية، ويمثل العمود السادس متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في مقياس حل المشكلة الاجتماعية وذلك في القياس البعدي.

ويمثل العمود السابع متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار القدرة المنطقية، ويمثل العمود الثامن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس حل المشكلة الاجتماعية في القياس البعدي لتطبيق البرنامج الإرشادي.

ومن خلال الأعمدة البيانية يتبين أن أداء أفراد المجموعة الضابطة كان منخفضاً ودون المتوسط في الاختبارين (القدرة المنطقية ، مقياس حل المشكلة الاجتماعية) في القياس القبلي ، وبقي منخفضاً

في القياس البعدي. أما بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية فآداءهم على الاختبارين كان منخفضا ودون المتوسط على الاختبارين (القدرة المنطقية ، مقياس حل المشكلة الاجتماعية) في القياس القبلي، وارتفع آداءهم إلى المستوى الجيد في القياس البعدي.

ومن أجل قياس الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ، تم تطبيق اختبار "ت" .

ويوضح الجدول رقم (16) والجدول رقم (17) نتائج قياس إختبار "ت":

DF	قيمة		قيمة "المجدولة"t				القياس
	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		
22	7.23	1.18	عند ألفا	عند	عند ألفا	عند	القبلي والبعدي
			0.05=	ألفا= 0.01	0.05=	ألفا= 0.01	
			2.81	2.07	2.07	2.81	

جدول رقم (16): نتائج قياس إختبار"ت" لدراسة الفروق بين درجات أفراد العينة في إختبار القدرة

المنطقية

DF	قيمة		قيمة "المجدولة"t				القياس
	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		
22	8.01	1.79	عند ألفا	عند	عند ألفا	عند	القبلي والبعدي
			0.05=	ألفا= 0.01	0.05=	ألفا= 0.01	
			2.81	2.07	2.07	2.81	

جدول رقم (17): نتائج قياس إختبار"ت" لدراسة الفروق بين درجات أفراد العينة في إختبار حل

المشكلة

من خلال الجدول رقم(16) والجدول رقم (17) يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولة عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05) في الاختبارين لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تعني أنه توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية.

بينما قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولة عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05) في الاختبارين لدى أفراد المجموعة الضابطة ، وهذه النتيجة تعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة. وبذلك توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج الإرشادي لصالح تطبيق البرنامج الإرشادي.

2- تفسير نتائج الدراسة:

1-2- تفسير نتائج الفرض الأول:

يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي في تنمية قدرات أفراد المجموعة التجريبية على حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي. وهذا يبين أن قدرات أفراد المجموعة التجريبية على حل المشكلة تحسنت بفعل البرنامج الإرشادي ويمكن تفسير ذلك بمايلي :

- تحسنت قدرات الأفراد على تحديد المشكلة من خلال استفادتهم من الجلسات الإرشادية التي هدفت إلى إرشاد الأفراد إلى كيفية تحديد المشكلة ، وهي تدقيق التفكير واختيار الألفاظ المناسبة وتجنب العديد من الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها الأفراد في صياغتهم وتحديدهم للمشكلة وهي ستة أخطاء رئيسية إضافة إلى أخطاء أخرى .

وظهرت النتائج الإيجابية لاستفادة الأفراد من جلسات تحديد المشكلة في إجاباتهم على المقاييس الفرعية لاختبار حل المشكلة الخاصة بتحديد المشكلة وهي: حل المشكلة العقلاني الذي يحوي خمس بنود تعبر عن تحديد وصياغة المشكلة.

- تعرف الطلبة على المساعدات أو الأفكار التي تسهل اكتساب التفكير المنطقي من أجل حل المشكلات واتخاذ القرارات وهي الأفكار التي إذا ما اكتسبوها، وتحوي هذه الأفكار تجنب الأشياء الآتية: الخرافات، التعصب، المشاعر القوية.

وظهرت النتائج الإيجابية لاستفادة الطلبة من هذه الجلسة في إجاباتهم على البنود الخاصة بالمقاييس الفرعية الآتية : التوجه السلبي نحو المشكلة ، أسلوب الاندفاعية، اللامبالاة، أسلوب التجنب .

- تعلم الطلبة خطوات حل المشكلة منطقيا خلال الجلسات الموالية لجلسة الأفكار التي تسهل اكتساب التفكير المنطقي وهي : أولا تحديد المشكلة، ثانيا مواجهة الحقائق المؤلمة، ثالثا التأكد من صلة الحقائق بالمشكلة (تقييم الحقائق). ، رابعا التأكد من اتساق النتائج فيما بينها.
- وعبر الطلبة عن الاستفادة من جلسات خطوات حل المشكلة منطقيا من خلال إجاباتهم عن المقاييس الفرعية الآتية لاختبار حل المشكلة وهي: التوجه الإيجابي نحو المشكلة، وضع الحلول البديلة، أخذ القرار، تنفيذ الحل والتحقق.
- أظهر الطلبة الاستفادة من خطوات التفكير المنطقي في حل المشكلة من خلال نتائجهم على اختبار التفكير المنطقي (القدرة المنطقية).

2-2- تفسير نتائج الفرض الثاني:

يوجد أثر سلبي لعدم تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة الضابطة في تنمية قدراتهم على حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عدم استفادة أفراد المجموعة الضابطة من جلسات البرنامج الإرشادي الذي يهدف إلى تنمية قدرات الطلبة على حل المشكلة باستخدامهم للتفكير المنطقي أدى إلى النتائج السلبية لأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار في القياس البعدي، وهي نفس نتائج القياس القبلي لأن أفكارهم لم تتغير حول حلهم للمشكلات.

- أدى عزل أفراد المجموعة الضابطة إلى عدم تغير أفكار الطلبة اللاعقلانية حول حل المشكلات الاجتماعية.

- لم يكتسب الأفراد أفكار جديدة حول كيفية حل المشكلات بإتباع خطوات التفكير المنطقي.

- لم يتعرف الأفراد على عوائق التفكير المنطقي ليصححوا من أفكارهم اللامنطقية في حل المشكلات.

- لم يتعرف الأفراد على مهارة تدقيق وصياغة المشكلة واختيار الألفاظ المناسبة.

- لم يتعرف الأفراد على أفكارهم الخاطئة في تحديد وصياغة المشكلة ليتمكنوا من تصحيحها.

- لم يستفد أفراد المجموعة الضابطة من التمرينات التي يحويها البرنامج الإرشادي خلال المناقشات التي من خلالها يصححون أفكارهم اللاعقلانية في حل المشكلة.

2-3- تفسير نتائج الفرض الثالث:

- يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية في تنمية قدراتهم على حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.
- ظهر الأثر الإيجابي لاستفادة أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة في الفرق بين نتائج المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
 - استفاد أفراد المجموعة التجريبية من جلسات البرنامج الإرشادي فيتمكنوا من تصحيح أفكارهم اللاعقلانية حول حل المشكلات في حين لم يتمكن أفراد المجموعة الضابطة من ذلك.
 - اكتسب أفراد المجموعة أفكار جديدة إيجابية حول كيفية تسهيل التفكير المنطقي، ولم تتغير أفكار المجموعة الضابطة اللاعقلانية من خرافات وتعصب ومشاعر قوية.
 - صحح أفراد المجموعة التجريبية أفكارهم الخاطئة حول كيفية تحديد وصياغة المشكلة.
 - اكتسب أفراد المجموعة التجريبية أفكار عقلانية ومنطقية وتمكنوا من تصحيح أفكارهم الخاطئة في اختيار الألفاظ المناسبة في صياغة المشكلة في حين لم يكتسب أفراد المجموعة الضابطة أفكار جديدة حول كيفية اختيار الألفاظ المناسبة لصياغة المشكلة.
 - دعم أفراد المجموعة التجريبية أفكارهم العقلانية التي اكتسبوها خلال الجلسات الإرشادية من خلال التمرينات التي أجروها ومن خلال المناقشات، في حين لم يكتسب أفراد المجموعة الضابطة أفكار عقلانية، ولم يستفيدوا من مناقشات وتمرينات البرنامج الإرشادي.
- ومن خلال ما سبق يمكن القول:
- يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي على طلبة علم النفس بالجزائر في تنمية قدراتهم على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي، إي أن البرنامج الإرشادي فعال في تنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي.
- ويمكن تفسير ذلك بمايلي:
- تغير أفكار المجموعة التجريبية إلى أفكار عقلانية حول كيفية تحديد وصياغة المشكلة أدت إلى تحسن نتائجهم في اختبار حل المشكلة الاجتماعية واختبار القدرة المنطقية في القياس البعدي للبرنامج الإرشادي عما كانت عليه في القياس القبلي للبرنامج الإرشادي. في المقابل لم تتغير أفكار المجموعة الضابطة اللاعقلانية حول كيفية تحديد وصياغة المشكلة فبقيت نتائجهم في القياس البعدي على اختبار حل المشكلة الاجتماعية واختبار التفكير المنطقي نفس نتائج القياس القبلي.

- صحح أفراد المجموعة التجريبية أفكارهم الخاطئة حول تحديد وصياغة المشكلة، لم يتمكن أفراد المجموعة الضابطة من التعرف على أفكارهم الخاطئة في تحديد وصياغة المشكلة التمكن من تصحيحها فكانت نتائجهم على المقاييس الفرعية الخاصة بذلك في اختبار القدرة المنطقية واختبار حل المشكلة الاجتماعية نفس النتائج المنخفضة في القياسين القبلي والبعدي.
- اكتسب أفراد المجموعة التجريبية أفكار منطقية عقلانية حول الألفاظ المناسبة لتحديد وصياغة المشكلة فكان أداءهم إيجابيا على البنود الخاصة بذلك في المقاييس الفرعية لاختبار حل المشكلة الاجتماعية واختبار القدرة المنطقية، ولم يكتسب أفراد المجموعة الضابطة أي أفكار جديدة عقلانية حول الألفاظ المناسبة لتحديد وصياغة المشكلة، فكانت نتائجهم على المقاييس الفرعية الخاصة بذلك دون المستوى المقبول.
- تعلم أفراد المجموعة التجريبية خطوات حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي فتحسنت درجاتهم على اختبار حل المشكلة في القياس البعدي إلي المستوى الجيد.
- لم يتعلم أفراد المجموعة الضابطة خطوات حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي بقيت نتائجهم دون المستوى المقبول في القياس البعدي.

3- مناقشة النتائج:

3-1- مناقشة نتائج الفرض الأول:

تدل نتائج الفرضية الأولى أن البرنامج الإرشادي أدى إلى تنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى أفراد المجموعة التجريبية التي استفادت من البرنامج الإرشادي، فالبرنامج الإرشادي أدى إلى تصحيح الأفكار اللاعقلانية اللامنطقية في حل المشكلة لدى أفراد المجموعة التجريبية، فالإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، أدى إلى اكتساب الأفراد التفكير العقلاني المنطقي في حل المشكلة من خلال اكتساب الأفراد التفكير العقلاني المنطقي في حل المشكلة من خلال استبدال الأفكار الخاطئة بأفكار عقلانية منطقية صحيحة.

وهذا ما تدعمه دراسة **منى محمد صالح العامري** التي أثبتت فعالية الإرشاد النفسي العقلاني الانفعالي في علاج بعض حالات الإدمان بين الطلاب في دولة الإمارات العربية المتحدة (منى محمد صالح العامري، 2000)، إضافة إلى دراسة **هيفاء عبد المحسن الأشقر** التي أثبتت الأثر الإيجابي للبرنامج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض قلق التحدث أمام الأخرى لدى عينة من طالبات الإقامة الداخلية بجامعة الملك سعود بالرياض (هيفاء عبد المحسن الأشقر، 2004)، ودراسة **نشوة بكر دردير** التي أثبتت فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة (نشوة بكر دردير، 2010). كما تبين دراسة

زيتون وعادل البنا(1998) بعنوان فعالية برنامج تعليمي بمساعدة الحاسب الآلى في تنمية الأداء المعرفي لحل مسائل الوراثة والتفكير المنطقي والاتجاه نحو استخدام الحاسب ، حيث بينت هذه الدراسة فعالية البرنامج التعليمي الموجه لتنمية التفكير المنطقي لدى أفراد العينة، فالبرنامج أدى إلى فروق دالة إحصائية لصالح القياس البعدي لحل مسائل الوراثة ومتغيراته الفرعية الثلاث وهي تحصيل المعلومات الوراثة واختيار المدخل المناسب لحل المسألة والقدرة على حل المسائل الوراثة (أنور الشرقاوي،2004).

فالمعلومات المقدمة خلال البرنامج الإرشادية ليس أسهمت في وجود فروق دالة إحصائية لصالح القياس البعدي في تنمية القدرة على حل المشكلة لدى أفراد المجموعة التجريبية باستخدامهم للتفكير المنطقي.

كما تشير دراسة **ماجي وليم يوسف** (1999) بعنوان مدى فعالية برنامج لتنمية التفكير الإبداعي لحل مشكلات وتدعيم النظرة المستقبلية بحث تجريبي، إلى أنه أمكن تعديل إدراك العينة التجريبية لبعض الوقائع التي تمثل بعض ملامح المستقبل نتيجة المشاركة بالتدريب على مكونات التفكير المنتج، ووجود تحسن دال لدى المجموعة التجريبية أثر بعد انتهاء البرنامج الإرشادي(أنور الشرقاوي،2004،21)، كما تشير دراسة **حنان عبد الفتاح الملاحه** (2000) بعنوان أثر التدريب على برنامج دي بونو لتعليم التفكير(برنامج توسعه التفكير وبرنامج تنظيم التفكير) في تعديل بعض الوظائف المعرفية واللامعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة،إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفراد على قائمة خصائص المفكر الجيد.

وتوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الكسب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القدرة على حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية (أنور الشرقاوي ،2004،331).

وتؤكد دراسة **آمال أحمد حلمي إسماعيل** (2001) بعنوان برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التفكير في مادة المنطق باستخدام الكمبيوتر والمعد بالوسائط المتعددة الفعالية في تحصيل مهارات التفكير في مادة المنطق لدى طلاب الصف الثالث ثانوي ويرجع ذلك إلى استخدام أسلوب التعلم الذاتي من خلال الموديوالات التعليمية (أنور الشرقاوي،2004،336).

3-2- مناقشة نتائج الفرض الثاني:

يوجد اثر سلبي لعدم تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة الضابطة على تنمية قدراتهم على حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي.

تدل نتائج الفرضية الثانية أن أفراد المجموعة الضابطة لم تتغير أفكارهم اللاعقلانية حول حل المشكلة منطقيا لعدم استفادتهم من البرنامج الإرشادي، وهذا ما تؤيده دراسة **حنان عبد الفتاح الملاحه** (2000)

حول أثر التدريب على برنامج لتعليم التفكير في تعديل بعض الوظائف المعرفية واللامعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة، وتبين هذه الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الكسب للمجموعة التجريبية والضابطة على قائمة المفكر غير الجيد (الرديء) وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة الضابطة. كما توصلت دراسة أبو عليا والوهر (2001) بعنوان درجة وعي طلاب الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها، وتوصلت إلى أن طلبة الجامعة الهاشمية يمتلكون وعيا متوسطا بمعارف (ما وراء المعرفة) المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات (فؤاد العاجز، 2007، 383).

وتشير هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة في هذه الدراسة يتمتعون بدرجة وعي ليست عالية مما يعني أن أفراد المجموعة الضابطة في الدراسة الحالية يدرسون في غير مناسبة تماما أدى بهم إلى درجات منخفضة في مقياس حل المشكلات الاجتماعية ومقياس القدرة المنطقية، في كل من القياسين القبلي والبعدي الأمر الذي يوجب إعادة النظر في جدوى تدريس نظرية مثل نظرية فرويد لطلبة علم النفس في الجزائر التي تشجع التوجه العزيمي في التحليل والتشخيص العلمي، وتهمل تماما الجانب الفكري والعقلي عند الفرد.

والنتيجة الثانية التي توصلت إليها دراسة أبو عليا والوهر أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (00.5) في درجة وعي أفراد العينة تعزى إلى مستوى الدراسي والمعدل التراكمي وذلك لصالح طلبة المستوى الثالث، وذوي المعدل التراكمي المرتفع.

فالمستوى الدراسي والمعدل التراكمي يلعب دورا مهما في درجة الوعي لدى الطالب الجامعي مدى قدرته على التعامل مع المشكلات التي تواجهه والتفكير في المخارج الإيجابية لحلها، ويرجع ذلك إلى مدى جودة التكوين الجامعي ومدى اختيار المداخل النظرية التي تهدف إلى تعليم التفكير للطالب الجامعي.

وفي دراسة عمارة (1985) لمعرفة أثر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لبعض الأفكار الخرافية (غير العقلانية) لدى عينة من طلبة الجامعة الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الاتجاه نحو المعتقدات الخرافية والسلوك الخرافي لحل المشكلة. وأظهرت النتائج دلالة إحصائية حول تصحيح المعتقدات الخرافية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفروق دالة إحصائية في متوسط الدرجة على مقياس الاتجاه نحو المعتقدات الخرافية وعلى مقياس الاتجاه العلمي وعلى مقياس السلوك الخرافي لحل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية بعد العلاج (هيفاء الأشقر، 2004، 127).

مما يدل أن السلوك الخرافي في حل المشكلات والمعتقدات الخرافية أو اللاعقلانية تنتافى مع الاتجاه العلمي لدى الطلبة الجامعيين، وعدم قدرة أفراد العينة الضابطة على الاستجابة على مقياس حل المشكلة الاجتماعية القدرة المنطقية يدل على قصور الاتجاه العلمي وارتفاع معدل المعتقدات الخرافية (اللاعقلانية) والسلوك الخرافي لحل المشكلة.

وأن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يعد أفضل علاج لتعديل المعتقدات الخرافية والسلوك الخرافي في حل المشكلة لدى طلبة الجامعة، ودراسة الشيخ (1986) تدعم هذا الطرح حيث استهدفت التحقق من مدى فعالية العلاج العقلاني الانفعالي والتحصين التدريجي في خفض قلق الاختبار لدى عينة من طلبة الجامعة، وتوصلت الدراسة أن العلاج العقلاني الانفعالي فعال بمفرده أو مع أساليب أخرى، كما أظهرت أن العلاج العقلاني الانفعالي أفضل من العلاج بالتحصين في خفض مستوى الانزعاج، وكذلك العلاج العقلاني الانفعالي أفضل من استخدام الطريقتين معا (الأشقر، 2004، 138). كما تؤكد ذلك دراسة روبرتا (1983) حول خفض قلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة واستخدم الباحث العلاج العقلاني الانفعالي والعلاج بالتحصين التدريجي لإزالة الحساسية كل على حدى مع مجموعتين تجريبيتين، وبينت نتائج الدراسة أن العلاج العقلاني أكثر فعالية من العلاج العقلاني تفوق في الدرجة (هيفاء الأشقر، 2004، 126).

وترجع فعالية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي أكثر من طرق علاجية عديدة إلى كونه يهدف إلى تغيير المعتقدات والأفكار اللاعقلانية من خلال المناقشة والمجادلة والدحض وإستبدالها بأفكار عقلانية ومنطقية ذات فعالية في حل مشكلات الحياة، فهو يستهدف تصحيح الأفكار بالدرجة الأولى لتغيير السلوك الخرافي الخاطئ لدى الأفراد، فالتفكير هو المسؤول عن سواء السلوك من عدمه، ولا يستهدف العلاج العقلاني الانفعالي السلوكيات الخرافية مباشرة كما هو الأمر في العديد من الطرق العلاجية الأخرى.

3-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية في تنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

تدل هذه نتائج أن البرنامج الإرشادي أدى إلى تنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي المقابل أدى عزل أفراد المجموعة الضابطة عن البرنامج الإرشادي إلى بقاء قدرات أفراد المجموعة الضابطة على حل المشكل منطقياً ضعيفة.

وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي فعال في تنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وعدم إدخال البرنامج الإرشادي على المجموعة الضابطة جعل قدرة

الأفراد على حل المشكل منخفضة في القياس القبلي والبعدي، وتتوافق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي تؤكد أهمية تعاون الطلبة أثناء قيامهم بحل المشكلات وتبادلهم لمختلف وجهات النظر المختلفة، واستخدامهم لأساليب وإستراتيجيات مختلفة للوصول إلى الحلول الصحيحة (الديب مصطفى محمد، 2004) والإرشاد الجماعي مناخ مناسب لمثل هذه التغييرات الإيجابية على مستوى تفكير الطلبة فهو يؤدي إلى تحسين قدرات الطلبة على حل المشكلة بتوجيه من المرشد الذي يستمد الإستراتيجية الإرشادية من نظرية مناسبة لطبيعة القدرة التي يود تنميتها، وهي في هذه الدراسة نظرية الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ألبرت إليس التي تساعد الطلبة على تبادل الأفكار المنطقية وتصحيح اللاعقلاني منها من أجل الوصول إلى حلول صحيحة للمشكلات.

وتؤكد دراسة **اعتدال عباس حسانين** (1994) بعنوان أثر المواقف التعاونية والتنافسية على الأداء على حل المشكلات على أن التعاون له تأثير فعال وواضح في دفع الطالب إلى الأداء الجيد على المهام المقدمة له في حل المشكلات (الديب مصطفى، 2004، 386)، كما تؤكد دراسة **محمد علي** (1996) أن التعاون على إشراك الطلبة في القيام بالنشاط للوصول إلى أهداف مشتركة وخفض التوتر والعزلة والانطواء، كما يكسب سلوك التسامح والاعتماد على النفس، ويتضح من نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في حل المشكلات الهندسية والاتجاه نحو التعلم التعاوني. وأن الأفراد اكتسبوا اتجاهات إيجابية نحو التعاون والعمل وتعلموا مهارات اجتماعية (محمد الديب، 2004).

كما تؤكد دراسة **حنان حمدي أبورية** (1999) حول فعالية استخدام التعلم التعاوني مقابل التعلم الفردي في إكساب الطلاب بعض المهارات المعلمية ومهارات حل المشكلات المعلمية ومهارات حل المشكلات المعلمية، حيث تفوق الطلاب الذين درسوا وفق إستراتيجية التعلم التعاوني في مقياس مهارات حل المشكلات المعلمية كما إكتسب الطلاب بعض المهارات المعلمية ومهارات حل المشكلات في الاختبار البعدي (الديب محمد مصطفى، 2004).

وتبين دراسة **عادل العدل وصلاح عبد الوهاب** (2003) بعنوان القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة لدى الطلاب العاديين والمتفوقين عقليا أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين البنين العاديين وكل من البنات العاديات والمتفوقات عقليا، وكذلك البنات المتفوقات عقليا والبنات العاديات في القدرة على حل المشكلات (أنور الشرفاوي، 2004، 45) فالقدرة على حل المشكلات تعد أحد العمليات العقلية المعرفية التي تنمو بنمو معارف الطالب وتقدمه في المسار الدراسي. وذلك بتناول المقررات المناسبة، كما أن عملية حل المشكلة قدرة عقلية مرتبطة بالذكاء الذي يعتبر نتاج التفاعل الاجتماعي، بل لا يتم إلا به (P. Paille , 1996).

لذلك كان الإرشاد الجماعي الأداة الفعالة لنمو القدرة على حل المشكلات منطقياً في القياس البعدي للبرنامج الإرشادي لدى طلاب المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج الإرشادي، وذلك من خلال مناقشة الأفكار الخاطئة وتصحيحها بأفكار منطقية وعقلانية، وتذكر منى محمد العامري أهمية المناقشة في الإرشاد الجماعي للوصول إلى أهداف الإرشاد حيث يغلب فيها عنصر التعلم وإعادة التعلم (منى محمد العامري، 2000) والهدف من ذلك إكساب الطلبة أفكار عقلانية ومنطقية، للوصول إلى حل المشكلة. ويذكر حسن إبراهيم الحمداوي أن مجموعات النقاش تهدف إلى التعامل على المستوى الذهني أولاً، وذلك بالدخول في نقاش موضوع ما من المواضيع ذات الأهمية لأعضاء المجموعة على أساس تغيير المواقف الذهنية والأفكار التي تؤدي فيما بعد إلى تغيير الانفعالات، ويعتبر هذا النوع من المجموعات مناسباً جداً للمؤسسات التعليمية حيث يمكن لأي مجموعة أو فصل أن يعقد حلقة نقاش لمناقشة أي من الأمور التي تؤثر على تفاعل الجماعة أو على علاقاتهم ببعضهم البعض، أو تلك التي تعوق إجراء اتصالات بينهم (حسن إبراهيم الحمداوي، 2007، 73).

ومن خلال ما سبق يمكن القول:

يوجد أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي في تنمية القدرة على حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر.

تدل نتائج الفرضية العامة أنه توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وتوجد فعالية للبرنامج الإرشادي في تنمية القدرة على حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي لطلبة علم النفس في الجزائر.

وهذا ما تدعمه دراسة **هيفاء عبد المحسن الأشقر** التي تناولت أثر برنامج علاجي عقلائي انفعالي سلوكي جمعي في خفض قلق التحدث أمام الأخرى، لدى عينة من طالبات الإقامة الداخلية بجامعة الملك سعود بالرياض وتوصلت الباحثة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لقلق التحدث أمام الأخرى لصالح المجموعة التجريبية، وتوجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في قلق التحدث أمام الأخرى للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي (هيفاء عبد المحسن الأشقر، 2004، 250، 257).

وتؤكد دراسة **نشوة كرم دردير** فعالية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في تنمية أساليب المواجهة وخفض الإحساس بالضغط وما ترتب على ذلك من رفع مستوى الإحساس بالسعادة وحب الحياة (نشوة كرم دردير، 2010).

وتؤكد كذلك دراسة **حدة وحيدة سائل** فعالية التدريب على حل المشكلة وعلى الاسترخاء في علاج بعض المدمنين على المخدرات من خلال برنامج ذوريلاً نموذجاً (حدة وحيدة سائل، 2008).

« Dzurilla »

كما تؤكد دراسة أحمد عبد الحليم عربيات فعالية برنامج إرشادي مستخدم في التخفيف من الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلبة المرحلة الثانوية من خلال تعلم المسترشدين المهارات اللازمة وهي تحديد المشكلة، جمع البيانات، ووضع وتقييم البدائل واختيار أحد البدائل. فمن خلال نتائج الفرضية العامة فالبرنامج الإرشادي فعال في تنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر، من خلال إتباعه لخطوات منسقة ومنظمة في حل المشكل منطقيا.

4- الاستنتاج العام:

من خلال نتائج الدراسة يتبين فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر، و الفرضيات دالة عند مستوى (0.01) أنه يوجد أثر إيجابي للبرنامج الإرشادي في تنمية القدرة على حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر، وهذا المستوى يدل على تحققها بنسبة 99% ويمكن تعميم النتيجة على مجتمع الدراسة.

فالبرنامج الإرشادي فعال في تنمية قدرات الطلبة على حل المشكلات الحياتية التي تعترضهم من خلال استخدامهم للتفكير المنطقي، وهم بذلك قادرون على إيجاد المخارج الإيجابية للمشكلات التي تعترضهم، وتكوين مفاهيم إيجابية وفعالة حول الوسط الذي يعيشون فيه والتفاعل معه والانتفاع بالإمكانيات والفرص المتاحة فيه وتطويرها وتفعيلها من أجل تحقيق أقصى حد ممكن من الصحة النفسية والرفاهية السيكولوجية للفرد داخل بيئته وتمتعه بمستوى مميز من الطاقة والمرونة والفعالية والانسجام والتألف.

اعتمادا على نظرية ألبرت إيليس في الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي وباستخدام تقنيات متنوعة معرفية وانفعالية وسلوكية لتغيير الأفكار الخرافية (اللاعقلانية) إلى أفكار منطقية (عقلانية) بهدف تنمية قدرات الأفراد على حل المشكل إتباعا لخطوات التفكير المنطقي واعتمادا على إستراتيجية ألبرت إيليس في تغيير الأفكار اللاعقلانية كأهم الإستراتيجيات في الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي الجمعي، حيث أدى البرنامج الإرشادي إلى ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار القدرة المنطقية ومقياس حل المشكلة الاجتماعية وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) ومستوى (0.05) في القدرة على حل المشكلة باستخدام التفكير المنطقي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وتتفق هذه النتيجة مع آراء إيليس حول العلاج الجمعي، حيث يرى أن العلاج الجمعي ذو قدرة وكفاءة تفوق العلاج الفردي في تفهم الصعوبات والمشكلات التي تواجه الآخرين في المجموعة، والحد من اضطرابهم وتعليمهم كيفية قهر المعتقدات غير العقلانية

من خلال تبني أفكار ومعتقدات بناءه وإيجابية في حل مشكلاتهم الحياتية، حيث تحصل الجماعة على ذلك من خلال التغذية الرجعية في الجلسات الإرشادية عن طريق تبادل الحقائق والحلول والإفصاح عن الخبرات بشكل علني، وأمام المجموعة يعد ذاته نوعاً من العلاج للمشاركين.

وهذا ما تم ملاحظته على المجموعة الإرشادية حيث تم تبادل الأفكار والحقائق المؤدية إلى حل المشكلة منطقياً، فحلول المشكلات التي تعترض الطالب الجامعي تؤدي به تحقيق التوافق النفسي والدراسي وتحقيق معدل تراكمي جيد. وبالتالي تحقيق الصحة النفسية، فمن خلال تعديل الأفكار الخرافية (اللاعقلانية) بأخرى أكثر عقلانية ومنطقية وما تبع ذلك من تعديل إدراك الأفراد للمشكلات التي تنغص والتي هي نتيجة لإدراكات خاطئة لدى الأفراد والتي تجعل منهم يستجيبون بطريقة معينة تجاه الأحداث الخارجية، فتصحيح تلك الإدراكات بإدراكات عقلانية تجعل منهم يستجيبون بطريقة ملؤها الرضا والإقبال على الحياة ، وهذا ما يراه ألبيرت إليس فقد كان الهدف الأساسي لاستخدامه للعلاج العقلاني هو جعل الأفراد أكثر سعادة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

1. أ. بتروف(1999): أبجدية التفكير المنطقي، ترجمة أحمد أبو زايد، دار الشمس للدراسات، ط1.
2. أبو زيد مدحت(2008): العلاج النفسي الحديث وتطبيقاته الجماعية، العلاج بضبط الذات والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، دراسة تدخلية وبروتوكولات علاجية، الجزء الخامس، دار المعرفة الجامعية، مصر.
3. أبو علام محمود رجاء(1998): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط4، دار النشر للجامعات، مصر.
4. أنجيس موريس(2006): منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية، دار القصة للنشر: الجزائر.
5. أوزيباو صوئيل، والش بروسو(2007): استراتيجيات الإرشاد النفسي لتعديل السلوك الإنساني، ترجمة عوض محمد عباس، دار المعرفة الجامعية: مصر.
6. الأسدي جاسم محمد(2003): الإرشاد التربوي، مفهومه، خصائصه، ماهيته، ط1، الدار العلمية الدولية:الأردن.
7. الأعسر يوسف صفاء(1998): تعليم من أجل التفكير، دار قباء، مصر.
8. الحمداوي حسن إبراهيم(2008): الإرشاد النفسي والتربوي، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك، قسم العلوم الإجتماعية والإنسانية.
9. الخطيب أحمد صالح(2003): الإرشاد النفسي في المدرسة، أسسه، نظرياته، تطبيقاته، ط1، دار الكتاب الجامعي:الإمارات العربية المتحدة.
10. السيد عبد الحليم منسي (2005): رشوان مهران محمد: التفكير العلمي، الأسس والمهارات، جامعة القاهرة.
11. الشرقاوي أنور(2004): العمليات المعرفية وتناول المعلومات، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

12. الديق مصطفى محمد(2004): دراسات في أساليب التعلم التعاوني، ط1، عالم الكتاب، مصر.
13. الشناوي محمد محروس(1999): العملية الإرشادية، ط1، دار غريب: مصر، 1996.
14. الزعبي أحمد محمد: عبد الهادي ، جودت عزة، عمان ، مكتبة دار الثقافة.
15. الزياد فتحى(2001): دراسات في علم النفس المعرفي، الجزء الثاني، ط1، دار النشر للجامعات:مصر.
16. المومني عبد الله إبراهيم ، شاش حازم سرور(2000): تنمية التفكير المنطقي عند الأطفال ، المركز العربي، دمشق.
17. بوحفص عبد الكريم(2006): الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، مدعم بتطبيقات وتمارين محلولة، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر.
18. تشانز وليام(1961): الطريق إلى التفكير المنطقي، ترجمة عطية محمود هنا ، القوصي عبد العزيز مؤسسة فرانكلين، القاهرة، نيويورك .
19. تورنيه، عبد الحميد محمد فوزي عيسى(1990): مراحل اكتشاف الرياضيات عن طريق التفكير المنطقي ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
20. Dale R. Phillips (2000): تنمية التفكير المنطقي عند الأطفال، ترجمة إبراهيم عبد الله المومني، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، سوريا.
21. جمل جهاد محمد(2005): العمليات الذهنية ومهارات التفكير، دار الكتاب الجامعي، ط2، العين:الإمارات العربية المتحدة .
22. سترنبرج روبرت(1987) : الجديد في علم النفس، دراسات معاصرة في علم النفس، ترجمة فؤاد كامل ، ط1، دار الجيل: لبنان.
23. سعفان إبراهيم محمد(2006): الإرشاد النفسي الجماعي، دار الكتاب الحديث، جامعة الزقازيق، مصر.
24. زهران حامد سناء(2004): إرشاد الصحة النفسية ، ط1، عالم الكتاب، القاهرة، مصر.
25. صبحي سيد(2003): الإنسان وصحته النفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية: مصر.

26. عبد الستار إبراهيم(2008): العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، أساليب وميادين تطبيقية، دار الفجر، مصر.

27. عبد العزيز محمد مفتاح(2001): علم النفس العلاجي، دار قباء، مصر.

28. عباس فيصل(1996): الاختبارات النفسية تقنياتها و إجراءاتها ، ط1، دار الفكر العربي، بيروت ، لبنان.

29. معمريّة بشير(2002): القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية، للطلاب والباحثين، ط1 ، جامعة العقيد الحاج لخضر، باتنة :الجزائر.

30. مقدم عبد الحفيظ (2003): الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، مع نماذج من المقاييس والاختبارات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر.

31. يويج تريقول(2005): المرجع في إدارة المشروعات، الدليل العلمي للسياسات والتدابير الفعالة، ترجمة بهاء شاهين، ط1 ،مجموعة النيل العربية، مصر.

الدوريات:

32. العاجز فؤاد(2008): دراسة تقويمية لطبيعة إجراء امتحانات الجامعة الإسلامية، مجلة الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

33. عريبات عبد الحليم أحمد(2005): فعالية برنامج إرشادي يستند إلى إستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 17، العدد 08 ، المملكة العربية السعودية.

34. النملة سليمان(2008): أثر استخدام طريقة إثارة التفكير في تنمية مهارة التفكير والتحصيل العلمي ، دراسات حديثة حول التفكير المنطقي، المنتديات العلمية.

الرسائل و الأطروحات:

35. العنزي عطاءالله(2008): استراتيجيات تعلم الكيمياء وأثرها على بعض صعوبات التعلم عند الطلاب ، شهادة ماجستير في علوم التربية ، جامعة الجزائر.

36. هميلة نعيمة(2009): أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات عند الطلبة الجامعيين شهادة ماجستير في علم النفس اللغوي ، جامعة الجزائر.

37. الأشقر بنت عبد المحسن هيفاء(2004): أثر برنامج عقلائي انفعالي سلوكي جمعي في خفض قلق التحدث أمام الأخرى لدى عينة من طالبات الإقامة الداخلية بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية.
38. العامري محمد منى(2000): دراسة فعالية الإرشاد النفسي العقلائي الانفعالي والعلاج المتمركز على العميل في علاج بعض حالات الإدمان بين الطلاب في دولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة إكلينيكية، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة.
39. دردير بكر أبو عمار كرم نشوة(2010): فعالية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة، جامعة القاهرة، أطروحة دكتوراه.
40. سائل وحيدة حدة(2008): فعالية التدريب على حل المشكلة وعلى الاسترخاء في علاج المدمنين على المخدرات، برنامج دزويلا « D zurilla » نموذجاً ، أطروحة دكتوراه في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر.

- 43-** A.J Ayer(1961): the problem of knowledge made and printed in APE ligan Book Gritain.
- 44-** claude fauchaux, Serge moscovici: Psychologie sociale théorique et expérimentale.
- 45-** David Schuldberg : theoretical contributions of complex sestems to positive psychology and heath, Somewhat complicated affair university Of montan. Missoula.montana(nonaliar dynamics.Psychology and life sciences vol 6 No 4 Qctober 2002.
- 46-** J. Moureno(1965) : Psychologie de groups et psychodrame , Introduction theorique et clinique a la socianalyse,presses universitaires de France.parice.
- 47-** Karle popper (1994): Knowledge and the body mind problem, in debence of interaction.routledge, London and new York,.
- 48-** O.Fontaine et al; cliniques de therapie comportementale, Edition etude vivantes.
- 49-** P. Paille(1976):Le Psychologie à Lécole, les editions esf , france,.
- 50-** R.Mucchielli(1955) : Psychologie pratique, Des eleves de 7 a 12 ans les Caracteres et leurs problems, Brdas editeur, Paris..
- 51-** cognitive therapy. Psychotherapy, From Wikipedia, the free encyclopedia, <http://en.wikipedia.org/wiki/Psychotherapy>" 2011
- 52-**Nicola Brace, Richerd Kemp & rosemary snelgar: SPSS for por psychogists,Acuide To data Analysis using SPSS for windows.

الملاحق

ملحق رقم -1-

اختبار حل المشكلة الاجتماعية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر - 2

مقياس حل المشكلة الاجتماعية

التعليمة:

نقدم لك فيما يلي بعض الطرق التي تفكر بها، تحس بها وتعمل بها عند مواجهتك للمشكلات في الحياة اليومية، لا نقصد الإزعاجات التي تتعامل معها بنجاح، نقصد بالمشكلة الشيء المهم الذي يزعجك كثيرا في حياتك، ولا تعرف ما يمكنك فعله لتعديله أو توفيقه.

قد تكون المشكلة ذاتية (كالأفكار، المشاعر، السلوك، الصحة أو المظهر)، أو في علاقاتك مع الغير (كالعائلة، الأصدقاء، الأساتذة أو رئيس العمل)، أو في المحيط أو الأشياء التي تخصك (كالمنزل، السيارة، الأملاك أو المال).

من فضلك،

اقرأ كل حالة بتمعن، ثم اختر من بين الاقتراحات الآتية الحالة التي تبدو صحيحة أكثر بالنسبة لك.

ضع دائرة حول الإجابة المناسبة، وأجب عن كل الأسئلة.

التطبيق تماما (4)	تطبيق بدرجة كبيرة (3)	تطبيق بدرجة متوسطة (2)	تطبيق نوعا ما (1)	لا تطبيق على الإطلاق (0)	البنود
4	3	2	1	0	1. أضيع الكثير من الوقت منشغلا بمشاكلي بدلا من محاولة حلها.
4	3	2	1	0	2. أشعر أنني مهتد وخائف عندما يكون لدي مشكل مهم يحتاج إلى حل.
4	3	2	1	0	3. عند اتخاذ القرارات لا أقيم كل اختياراتي بحذر كاف.
4	3	2	1	0	4. حين يكون علي اتخاذ قرار، أفشل في تقدير التأثيرات التي يحتمل أن تكون لكل اختيار على سلامة الآخرين.
4	3	2	1	0	5. عندما أحاول حل مشكل، غالبا ما أفكر في حلول مختلفة وأحاول بعد ذلك دمج البعض منها للوصول لأفضل حل.
4	3	2	1	0	6. أشعر أنني عصبي وغير واثق بنفسي حين يتعين علي أخذ قرار مهم.
4	3	2	1	0	7. عندما تفشل مجوداتي الأولى في حل المشكل أعلم أنني إذا تابرت ولم أتخذ بسهولة، أستطيع أخيرا الوصول إلى حل جيد.
4	3	2	1	0	8. عندما أحاول حل مشكل، أعمل وفق أول فكرة تخطر بذهني.
4	3	2	1	0	9. في كل مرة أو كلما كانت لدي مشكلة. أعتقد أنه يمكن حلها.
4	3	2	1	0	10. قبل محاولة حل المشكل بنفسي، أنتظر أولا لأرى هل سيحل المشكل من تلقاء نفسه.
4	3	2	1	0	11. عندما يكون لدي مشكل يستدعي الحل، من بين الأشياء التي أقوم بها: تحليل الوضعية ومحاولة تحديد العوائق التي تمنعني من الوصول إلى ما أريد.
4	3	2	1	0	12. عندما تفشل مجهوداتي الأولى في حل المشكل، أصاب بإحباط شديد.
4	3	2	1	0	13. عندما أواجه مشكلة صعبة، أشك في قدراتي على حلها بنفسي بالرغم من محاولاتي المتكررة.
4	3	2	1	0	14. عندما يحدث مشكل في حياتي أحاول تأجيل حله لأطول وقت ممكن.
4	3	2	1	0	15. بعد حل المشكل، لا أخذ الوقت الكافي لتقييم كل النتائج بإمعان.
4	3	2	1	0	16. أبذل قصارى جهدي لتجنب مواجهة المشاكل في حياتي.
4	3	2	1	0	17. المشاكل الصعبة تجعلني قلقا جدا.
4	3	2	1	0	18. عندما يكون علي اتخاذ قرار، أحاول تأجيل حله لأطول وقت ممكن.

4	3	2	1	0	19. عندما تعترضني مشاكل في حياتي، أحاول التعامل معها في أقرب ما ممكن.
4	3	2	1	0	20. عندما أسعى لحل مشكل، أحاول أن أكون مبدعا وأفكر في حلول جديدة أو مبتكرة.
4	3	2	1	0	21. عندما أحاول حل مشكل، أعمل بأول فكرة جيدة تخطر بذهني.
4	3	2	1	0	22. عندما أحاول التفكير في مختلف الحلول الممكنة لمشكل ما ، لا أستطيع الإتيان بأفكار كثيرة.
4	3	2	1	0	23. أفضل تجنب التفكير في المشاكل الموجودة في حياتي بدل من محاولة حلها .
4	3	2	1	0	24. عندما أخذ قرارات، أقدّر النتائج الفورية ونتائج المدى الطويل لكل اختيار.
4	3	2	1	0	25. بعد تنفيذ حلي لمشكل ما ، أقوم بتحليل ما كان صائبا وما كان خاطئا.
4	3	2	1	0	26. بعد تنفيذ حلي لمشكل ما أفحص مشاعري وأقيم مقدار تغييرها للأحسن.
4	3	2	1	0	27. قبل تنفيذ حلي لمشكل ما ، أختبره لزيادة حضوضي في النجاح.
4	3	2	1	0	28. عندما أكون في مواجهة مشكلة صعبة، أعتقد أنه يمكنني حلها بنفسني إذا ما بذلت جهودا كافية.
4	3	2	1	0	29. عندما يكون لدي مشكل للحل، من الأشياء الأولى التي أقوم بها هي الحصول على أكبر قدر ممكن من الحقائق حول المشكل.
4	3	2	1	0	30. أقوم بتأجيل حل المشاكل حتى يفوت أوان فعل أي شيء بخصوصها.
4	3	2	1	0	31. أضيع الكثير في تجنب المشاكل بدل حلها.
4	3	2	1	0	32. قبل أن أحاول حل مشكل، ينتابني القلق إلى حد لا أستطيع التفكير بوضوح.
4	3	2	1	0	33. قبل أن أحاول حل مشكل ما، أحدد هدفا محددا بحيث أعرف بدقة ما أريد تحقيقه.
4	3	2	1	0	34. عندما يتعين علي اتخاذ قرار، لا أتخذ الوقت الكافي لتقدير محاسن وانسجام كل اختيار.
4	3	2	1	0	35. عندما تكون نتيجة حلي لمشكل ما غير مرضية، أحاول فهم ما كان.
4	3	2	1	0	36. أكره أن يكون علي المشاكل التي تحدث في الحياة.
4	3	2	1	0	37. بعد تنفيذ حل لمشكل ما، أحاول بأكبر حرص ممكن تقييم مدى تغيير

					الوضعية إلى الأحسن.
4	3	2	1	0	38. عندما يكون لدي مشكل ما، أحاول أن أنظر إليه كتحدٍ، أو فرصة للاستفادة بطريقة إيجابية ما من مواجهة هذا المشكل.
4	3	2	1	0	39. عندما أكون بصدد حل مشكل ما، أفكر في أكبر عدد من الاختيارات إلى حد لا أستطيع الإتيان فيه بأفكار أخرى.
4	3	2	1	0	40. عندما يكون علي اتخاذ قرارات، أزن عواقب كل اختيار وأقارنها ببعضها البعض.
4	3	2	1	0	41. أصبح مكتئباً ومشول بالحركة حين يكون لدي مشكل مهم للحل.
4	3	2	1	0	42. عندما أواجه مشكلاً صعباً، ألجأ لشخص آخر لمساعدتي على حله.
4	3	2	1	0	43. عندما يكون علي اتخاذ قرار، أقدر التأثيرات المحتملة التي قد تكون لكل اختيار على مشاعري الشخصية.
4	3	2	1	0	44. عندما يكون لدي مشكل للحل، أتفحص ما هي العوامل أو الظروف في محيطي التي بإمكانها المساهمة في المشكل.
4	3	2	1	0	45. عند اتخاذ قرارات، أتصرف بما يمليه علي إحساسي الداخلي، دون التفكير كثيراً في عواقب كل اختيار.
4	3	2	1	0	46. عند اتخاذ قرارات، أستعمل منهجية منظمة للحكم على البدائل ومقارنتها.
4	3	2	1	0	47. عندما أكون أحاول حل مشكل، أضع هدفي دائماً نصب عيني.
4	3	2	1	0	48. عندما أكون أحاول حل مشكل، أتناوله ما أمكن من أكبر عدد من الزوايا المختلفة.
4	3	2	1	0	49. عندما تكون لدي صعوبة في فهم مشكل، أحاول الحصول على أكبر قدر من المعلومات المحددة والملموسة حول المشكل لتساعد علي توضيحه.
4	3	2	1	0	50. عندما تفشل مجهوداتي الأولى في حل مشكل، أصبح فاقد العزيمة ومكتئباً.
4	3	2	1	0	51. عندما لا ينجح الحل الذي وضعته لحل مشكلتي بشكل مرض. لا أستنفذ الوقت الكاف للبحث عن أسباب النجاح.
4	3	2	1	0	52. أكون في غاية الحمس عندما يحين الوقت لاتخاذ قرارات.

ملحق رقم -2-

اختبار قياس القدرة المنطقية

اختبار قياس القدرة المنطقية

- قدرة التجريد -

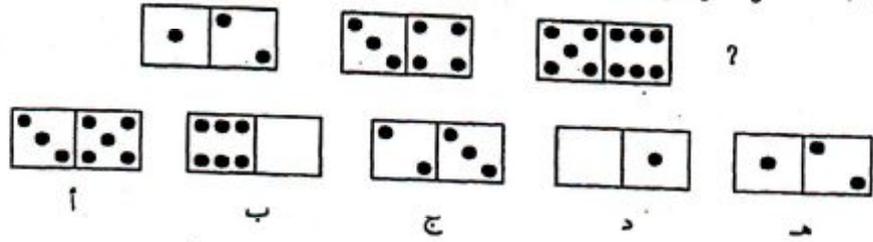
تعليمات الاختبار

هذا الاختبار يهدف إلى قياس مستواك المنطقي وهو يتضمن 25 سؤالاً وأمامك 35 دقيقة فقط للإجابة عليه، فلا تضيع الوقت في التفكير في كيفية الإجابة على الأسئلة التي تستعصي عليك، وتجنب التخمين لأن هناك عدد من الدرجات سيحذف من مجموعك لاستبعاد أثر التخمين.

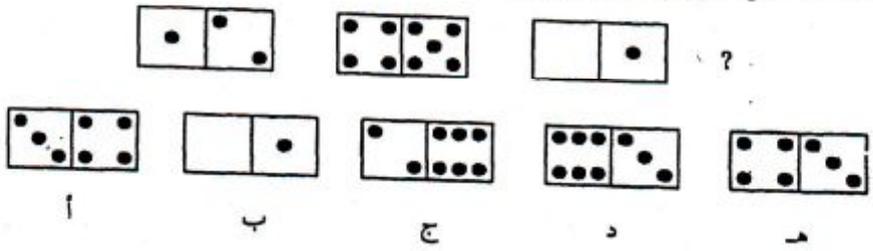
٢ - اسئلة الاختبار

- ١- ما هو الحرف الذي يكمل سلسلة الحروف التالية؟
ت - ج - خ - د - ... ؟
- ٢- ما هو الحرف الذي يكمل سلسلة الحروف التالية؟
ص - ش - م - ز - ... ؟
- ٣- ما هي مجموعة الأحرف التي تتبع منطقياً المجموعتين التاليتين؟
ث - ت - ب - أ -
د - خ - ح - ج -
- ٤- ما هي مجموعة الأحرف التي تكمل هاتين المجموعتين؟
ف - ق - ك -
ق - ك - ف -
- ٥- ما هو الرقم الذي يكمل سلسلة الأرقام التالية؟
٢٠ - ١٤ - ١١ - ٨ - ٥
- ٦- ما هو الرقم الذي يكمل سلسلة الأرقام التالية؟
٢٠ - ١٤ - ١١ - ٨ - ٥
- ٧- ما هو الرقم الذي يكمل سلسلة الأرقام التالية؟
٢١ - ١٦ - ١١ - ٦ - ١ - ٣ - ٥ - ١٢ - ٥ - ١٠ - ١٢ - ١٥ - ١٨ - ٢١ - ٢٤ - ٢٧ - ٣٠ - ٣٣ - ٣٦ - ٣٩ - ٤٢ - ٤٥ - ٤٨ - ٥١ - ٥٤ - ٥٧ - ٦٠ - ٦٣ - ٦٦ - ٦٩ - ٧٢ - ٧٥ - ٧٨ - ٨١ - ٨٤ - ٨٧ - ٩٠ - ٩٣ - ٩٦ - ٩٩ - ١٠٢ - ١٠٥ - ١٠٨ - ١١١ - ١١٤ - ١١٧ - ١٢٠ - ١٢٣ - ١٢٦ - ١٢٩ - ١٣٢ - ١٣٥ - ١٣٨ - ١٤١ - ١٤٤ - ١٤٧ - ١٥٠ - ١٥٣ - ١٥٦ - ١٥٩ - ١٦٢ - ١٦٥ - ١٦٨ - ١٧١ - ١٧٤ - ١٧٧ - ١٨٠ - ١٨٣ - ١٨٦ - ١٨٩ - ١٩٢ - ١٩٥ - ١٩٨ - ٢٠١ - ٢٠٤ - ٢٠٧ - ٢١٠ - ٢١٣ - ٢١٦ - ٢١٩ - ٢٢٢ - ٢٢٥ - ٢٢٨ - ٢٣١ - ٢٣٤ - ٢٣٧ - ٢٤٠ - ٢٤٣ - ٢٤٦ - ٢٤٩ - ٢٥٢ - ٢٥٥ - ٢٥٨ - ٢٦١ - ٢٦٤ - ٢٦٧ - ٢٧٠ - ٢٧٣ - ٢٧٦ - ٢٧٩ - ٢٨٢ - ٢٨٥ - ٢٨٨ - ٢٩١ - ٢٩٤ - ٢٩٧ - ٣٠٠ - ٣٠٣ - ٣٠٦ - ٣٠٩ - ٣١٢ - ٣١٥ - ٣١٨ - ٣٢١ - ٣٢٤ - ٣٢٧ - ٣٣٠ - ٣٣٣ - ٣٣٦ - ٣٣٩ - ٣٤٢ - ٣٤٥ - ٣٤٨ - ٣٥١ - ٣٥٤ - ٣٥٧ - ٣٦٠ - ٣٦٣ - ٣٦٦ - ٣٦٩ - ٣٧٢ - ٣٧٥ - ٣٧٨ - ٣٨١ - ٣٨٤ - ٣٨٧ - ٣٩٠ - ٣٩٣ - ٣٩٦ - ٣٩٩ - ٤٠٢ - ٤٠٥ - ٤٠٨ - ٤١١ - ٤١٤ - ٤١٧ - ٤٢٠ - ٤٢٣ - ٤٢٦ - ٤٢٩ - ٤٣٢ - ٤٣٥ - ٤٣٨ - ٤٤١ - ٤٤٤ - ٤٤٧ - ٤٥٠ - ٤٥٣ - ٤٥٦ - ٤٥٩ - ٤٦٢ - ٤٦٥ - ٤٦٨ - ٤٧١ - ٤٧٤ - ٤٧٧ - ٤٨٠ - ٤٨٣ - ٤٨٦ - ٤٨٩ - ٤٩٢ - ٤٩٥ - ٤٩٨ - ٥٠١ - ٥٠٤ - ٥٠٧ - ٥١٠ - ٥١٣ - ٥١٦ - ٥١٩ - ٥٢٢ - ٥٢٥ - ٥٢٨ - ٥٣١ - ٥٣٤ - ٥٣٧ - ٥٤٠ - ٥٤٣ - ٥٤٦ - ٥٤٩ - ٥٥٢ - ٥٥٥ - ٥٥٨ - ٥٦١ - ٥٦٤ - ٥٦٧ - ٥٧٠ - ٥٧٣ - ٥٧٦ - ٥٧٩ - ٥٨٢ - ٥٨٥ - ٥٨٨ - ٥٩١ - ٥٩٤ - ٥٩٧ - ٦٠٠ - ٦٠٣ - ٦٠٦ - ٦٠٩ - ٦١٢ - ٦١٥ - ٦١٨ - ٦٢١ - ٦٢٤ - ٦٢٧ - ٦٣٠ - ٦٣٣ - ٦٣٦ - ٦٣٩ - ٦٤٢ - ٦٤٥ - ٦٤٨ - ٦٥١ - ٦٥٤ - ٦٥٧ - ٦٦٠ - ٦٦٣ - ٦٦٦ - ٦٦٩ - ٦٧٢ - ٦٧٥ - ٦٧٨ - ٦٨١ - ٦٨٤ - ٦٨٧ - ٦٩٠ - ٦٩٣ - ٦٩٦ - ٦٩٩ - ٧٠٢ - ٧٠٥ - ٧٠٨ - ٧١١ - ٧١٤ - ٧١٧ - ٧٢٠ - ٧٢٣ - ٧٢٦ - ٧٢٩ - ٧٣٢ - ٧٣٥ - ٧٣٨ - ٧٤١ - ٧٤٤ - ٧٤٧ - ٧٥٠ - ٧٥٣ - ٧٥٦ - ٧٥٩ - ٧٦٢ - ٧٦٥ - ٧٦٨ - ٧٧١ - ٧٧٤ - ٧٧٧ - ٧٨٠ - ٧٨٣ - ٧٨٦ - ٧٨٩ - ٧٩٢ - ٧٩٥ - ٧٩٨ - ٨٠١ - ٨٠٤ - ٨٠٧ - ٨١٠ - ٨١٣ - ٨١٦ - ٨١٩ - ٨٢٢ - ٨٢٥ - ٨٢٨ - ٨٣١ - ٨٣٤ - ٨٣٧ - ٨٤٠ - ٨٤٣ - ٨٤٦ - ٨٤٩ - ٨٥٢ - ٨٥٥ - ٨٥٨ - ٨٦١ - ٨٦٤ - ٨٦٧ - ٨٧٠ - ٨٧٣ - ٨٧٦ - ٨٧٩ - ٨٨٢ - ٨٨٥ - ٨٨٨ - ٨٩١ - ٨٩٤ - ٨٩٧ - ٩٠٠ - ٩٠٣ - ٩٠٦ - ٩٠٩ - ٩١٢ - ٩١٥ - ٩١٨ - ٩٢١ - ٩٢٤ - ٩٢٧ - ٩٣٠ - ٩٣٣ - ٩٣٦ - ٩٣٩ - ٩٤٢ - ٩٤٥ - ٩٤٨ - ٩٥١ - ٩٥٤ - ٩٥٧ - ٩٦٠ - ٩٦٣ - ٩٦٦ - ٩٦٩ - ٩٧٢ - ٩٧٥ - ٩٧٨ - ٩٨١ - ٩٨٤ - ٩٨٧ - ٩٩٠ - ٩٩٣ - ٩٩٦ - ٩٩٩ - ١٠٠٢ - ١٠٠٥ - ١٠٠٨ - ١٠١١ - ١٠١٤ - ١٠١٧ - ١٠٢٠ - ١٠٢٣ - ١٠٢٦ - ١٠٢٩ - ١٠٣٢ - ١٠٣٥ - ١٠٣٨ - ١٠٤١ - ١٠٤٤ - ١٠٤٧ - ١٠٥٠ - ١٠٥٣ - ١٠٥٦ - ١٠٥٩ - ١٠٦٢ - ١٠٦٥ - ١٠٦٨ - ١٠٧١ - ١٠٧٤ - ١٠٧٧ - ١٠٨٠ - ١٠٨٣ - ١٠٨٦ - ١٠٨٩ - ١٠٩٢ - ١٠٩٥ - ١٠٩٨ - ١١٠١ - ١١٠٤ - ١١٠٧ - ١١١٠ - ١١١٣ - ١١١٦ - ١١١٩ - ١١٢٢ - ١١٢٥ - ١١٢٨ - ١١٣١ - ١١٣٤ - ١١٣٧ - ١١٤٠ - ١١٤٣ - ١١٤٦ - ١١٤٩ - ١١٥٢ - ١١٥٥ - ١١٥٨ - ١١٦١ - ١١٦٤ - ١١٦٧ - ١١٧٠ - ١١٧٣ - ١١٧٦ - ١١٧٩ - ١١٨٢ - ١١٨٥ - ١١٨٨ - ١١٩١ - ١١٩٤ - ١١٩٧ - ١٢٠٠ - ١٢٠٣ - ١٢٠٦ - ١٢٠٩ - ١٢١٢ - ١٢١٥ - ١٢١٨ - ١٢٢١ - ١٢٢٤ - ١٢٢٧ - ١٢٣٠ - ١٢٣٣ - ١٢٣٦ - ١٢٣٩ - ١٢٤٢ - ١٢٤٥ - ١٢٤٨ - ١٢٥١ - ١٢٥٤ - ١٢٥٧ - ١٢٦٠ - ١٢٦٣ - ١٢٦٦ - ١٢٦٩ - ١٢٧٢ - ١٢٧٥ - ١٢٧٨ - ١٢٨١ - ١٢٨٤ - ١٢٨٧ - ١٢٩٠ - ١٢٩٣ - ١٢٩٦ - ١٢٩٩ - ١٣٠٢ - ١٣٠٥ - ١٣٠٨ - ١٣١١ - ١٣١٤ - ١٣١٧ - ١٣٢٠ - ١٣٢٣ - ١٣٢٦ - ١٣٢٩ - ١٣٣٢ - ١٣٣٥ - ١٣٣٨ - ١٣٤١ - ١٣٤٤ - ١٣٤٧ - ١٣٥٠ - ١٣٥٣ - ١٣٥٦ - ١٣٥٩ - ١٣٦٢ - ١٣٦٥ - ١٣٦٨ - ١٣٧١ - ١٣٧٤ - ١٣٧٧ - ١٣٨٠ - ١٣٨٣ - ١٣٨٦ - ١٣٨٩ - ١٣٩٢ - ١٣٩٥ - ١٣٩٨ - ١٤٠١ - ١٤٠٤ - ١٤٠٧ - ١٤١٠ - ١٤١٣ - ١٤١٦ - ١٤١٩ - ١٤٢٢ - ١٤٢٥ - ١٤٢٨ - ١٤٣١ - ١٤٣٤ - ١٤٣٧ - ١٤٤٠ - ١٤٤٣ - ١٤٤٦ - ١٤٤٩ - ١٤٥٢ - ١٤٥٥ - ١٤٥٨ - ١٤٦١ - ١٤٦٤ - ١٤٦٧ - ١٤٧٠ - ١٤٧٣ - ١٤٧٦ - ١٤٧٩ - ١٤٨٢ - ١٤٨٥ - ١٤٨٨ - ١٤٩١ - ١٤٩٤ - ١٤٩٧ - ١٥٠٠ - ١٥٠٣ - ١٥٠٦ - ١٥٠٩ - ١٥١٢ - ١٥١٥ - ١٥١٨ - ١٥٢١ - ١٥٢٤ - ١٥٢٧ - ١٥٣٠ - ١٥٣٣ - ١٥٣٦ - ١٥٣٩ - ١٥٤٢ - ١٥٤٥ - ١٥٤٨ - ١٥٥١ - ١٥٥٤ - ١٥٥٧ - ١٥٦٠ - ١٥٦٣ - ١٥٦٦ - ١٥٦٩ - ١٥٧٢ - ١٥٧٥ - ١٥٧٨ - ١٥٨١ - ١٥٨٤ - ١٥٨٧ - ١٥٩٠ - ١٥٩٣ - ١٥٩٦ - ١٥٩٩ - ١٦٠٢ - ١٦٠٥ - ١٦٠٨ - ١٦١١ - ١٦١٤ - ١٦١٧ - ١٦٢٠ - ١٦٢٣ - ١٦٢٦ - ١٦٢٩ - ١٦٣٢ - ١٦٣٥ - ١٦٣٨ - ١٦٤١ - ١٦٤٤ - ١٦٤٧ - ١٦٥٠ - ١٦٥٣ - ١٦٥٦ - ١٦٥٩ - ١٦٦٢ - ١٦٦٥ - ١٦٦٨ - ١٦٧١ - ١٦٧٤ - ١٦٧٧ - ١٦٨٠ - ١٦٨٣ - ١٦٨٦ - ١٦٨٩ - ١٦٩٢ - ١٦٩٥ - ١٦٩٨ - ١٧٠١ - ١٧٠٤ - ١٧٠٧ - ١٧١٠ - ١٧١٣ - ١٧١٦ - ١٧١٩ - ١٧٢٢ - ١٧٢٥ - ١٧٢٨ - ١٧٣١ - ١٧٣٤ - ١٧٣٧ - ١٧٤٠ - ١٧٤٣ - ١٧٤٦ - ١٧٤٩ - ١٧٥٢ - ١٧٥٥ - ١٧٥٨ - ١٧٦١ - ١٧٦٤ - ١٧٦٧ - ١٧٧٠ - ١٧٧٣ - ١٧٧٦ - ١٧٧٩ - ١٧٨٢ - ١٧٨٥ - ١٧٨٨ - ١٧٩١ - ١٧٩٤ - ١٧٩٧ - ١٨٠٠ - ١٨٠٣ - ١٨٠٦ - ١٨٠٩ - ١٨١٢ - ١٨١٥ - ١٨١٨ - ١٨٢١ - ١٨٢٤ - ١٨٢٧ - ١٨٣٠ - ١٨٣٣ - ١٨٣٦ - ١٨٣٩ - ١٨٤٢ - ١٨٤٥ - ١٨٤٨ - ١٨٥١ - ١٨٥٤ - ١٨٥٧ - ١٨٦٠ - ١٨٦٣ - ١٨٦٦ - ١٨٦٩ - ١٨٧٢ - ١٨٧٥ - ١٨٧٨ - ١٨٨١ - ١٨٨٤ - ١٨٨٧ - ١٨٩٠ - ١٨٩٣ - ١٨٩٦ - ١٨٩٩ - ١٩٠٢ - ١٩٠٥ - ١٩٠٨ - ١٩١١ - ١٩١٤ - ١٩١٧ - ١٩٢٠ - ١٩٢٣ - ١٩٢٦ - ١٩٢٩ - ١٩٣٢ - ١٩٣٥ - ١٩٣٨ - ١٩٤١ - ١٩٤٤ - ١٩٤٧ - ١٩٥٠ - ١٩٥٣ - ١٩٥٦ - ١٩٥٩ - ١٩٦٢ - ١٩٦٥ - ١٩٦٨ - ١٩٧١ - ١٩٧٤ - ١٩٧٧ - ١٩٨٠ - ١٩٨٣ - ١٩٨٦ - ١٩٨٩ - ١٩٩٢ - ١٩٩٥ - ١٩٩٨ - ٢٠٠١ - ٢٠٠٤ - ٢٠٠٧ - ٢٠١٠ - ٢٠١٣ - ٢٠١٦ - ٢٠١٩ - ٢٠٢٢ - ٢٠٢٥ - ٢٠٢٨ - ٢٠٣١ - ٢٠٣٤ - ٢٠٣٧ - ٢٠٤٠ - ٢٠٤٣ - ٢٠٤٦ - ٢٠٤٩ - ٢٠٥٢ - ٢٠٥٥ - ٢٠٥٨ - ٢٠٦١ - ٢٠٦٤ - ٢٠٦٧ - ٢٠٧٠ - ٢٠٧٣ - ٢٠٧٦ - ٢٠٧٩ - ٢٠٨٢ - ٢٠٨٥ - ٢٠٨٨ - ٢٠٩١ - ٢٠٩٤ - ٢٠٩٧ - ٢١٠٠ - ٢١٠٣ - ٢١٠٦ - ٢١٠٩ - ٢١١٢ - ٢١١٥ - ٢١١٨ - ٢١٢١ - ٢١٢٤ - ٢١٢٧ - ٢١٣٠ - ٢١٣٣ - ٢١٣٦ - ٢١٣٩ - ٢١٤٢ - ٢١٤٥ - ٢١٤٨ - ٢١٥١ - ٢١٥٤ - ٢١٥٧ - ٢١٦٠ - ٢١٦٣ - ٢١٦٦ - ٢١٦٩ - ٢١٧٢ - ٢١٧٥ - ٢١٧٨ - ٢١٨١ - ٢١٨٤ - ٢١٨٧ - ٢١٩٠ - ٢١٩٣ - ٢١٩٦ - ٢١٩٩ - ٢٢٠٢ - ٢٢٠٥ - ٢٢٠٨ - ٢٢١١ - ٢٢١٤ - ٢٢١٧ - ٢٢٢٠ - ٢٢٢٣ - ٢٢٢٦ - ٢٢٢٩ - ٢٢٣٢ - ٢٢٣٥ - ٢٢٣٨ - ٢٢٤١ - ٢٢٤٤ - ٢٢٤٧ - ٢٢٥٠ - ٢٢٥٣ - ٢٢٥٦ - ٢٢٥٩ - ٢٢٦٢ - ٢٢٦٥ - ٢٢٦٨ - ٢٢٧١ - ٢٢٧٤ - ٢٢٧٧ - ٢٢٨٠ - ٢٢٨٣ - ٢٢٨٦ - ٢٢٨٩ - ٢٢٩٢ - ٢٢٩٥ - ٢٢٩٨ - ٢٣٠١ - ٢٣٠٤ - ٢٣٠٧ - ٢٣١٠ - ٢٣١٣ - ٢٣١٦ - ٢٣١٩ - ٢٣٢٢ - ٢٣٢٥ - ٢٣٢٨ - ٢٣٣١ - ٢٣٣٤ - ٢٣٣٧ - ٢٣٤٠ - ٢٣٤٣ - ٢٣٤٦ - ٢٣٤٩ - ٢٣٥٢ - ٢٣٥٥ - ٢٣٥٨ - ٢٣٦١ - ٢٣٦٤ - ٢٣٦٧ - ٢٣٧٠ - ٢٣٧٣ - ٢٣٧٦ - ٢٣٧٩ - ٢٣٨٢ - ٢٣٨٥ - ٢٣٨٨ - ٢٣٩١ - ٢٣٩٤ - ٢٣٩٧ - ٢٤٠٠ - ٢٤٠٣ - ٢٤٠٦ - ٢٤٠٩ - ٢٤١٢ - ٢٤١٥ - ٢٤١٨ - ٢٤٢١ - ٢٤٢٤ - ٢٤٢٧ - ٢٤٣٠ - ٢٤٣٣ - ٢٤٣٦ - ٢٤٣٩ - ٢٤٤٢ - ٢٤٤٥ - ٢٤٤٨ - ٢٤٥١ - ٢٤٥٤ - ٢٤٥٧ - ٢٤٦٠ - ٢٤٦٣ - ٢٤٦٦ - ٢٤٦٩ - ٢٤٧٢ - ٢٤٧٥ - ٢٤٧٨ - ٢٤٨١ - ٢٤٨٤ - ٢٤٨٧ - ٢٤٩٠ - ٢٤٩٣ - ٢٤٩٦ - ٢٤٩٩ - ٢٥٠٢ - ٢٥٠٥ - ٢٥٠٨ - ٢٥١١ - ٢٥١٤ - ٢٥١٧ - ٢٥٢٠ - ٢٥٢٣ - ٢٥٢٦ - ٢٥٢٩ - ٢٥٣٢ - ٢٥٣٥ - ٢٥٣٨ - ٢٥٤١ - ٢٥٤٤ - ٢٥٤٧ - ٢٥٥٠ - ٢٥٥٣ - ٢٥٥٦ - ٢٥٥٩ - ٢٥٦٢ - ٢٥٦٥ - ٢٥٦٨ - ٢٥٧١ - ٢٥٧٤ - ٢٥٧٧ - ٢٥٨٠ - ٢٥٨٣ - ٢٥٨٦ - ٢٥٨٩ - ٢٥٩٢ - ٢٥٩٥ - ٢٥٩٨ - ٢٦٠١ - ٢٦٠٤ - ٢٦٠٧ - ٢٦١٠ - ٢٦١٣ - ٢٦١٦ - ٢٦١٩ - ٢٦٢٢ - ٢٦٢٥ - ٢٦٢٨ - ٢٦٣١ - ٢٦٣٤ - ٢٦٣٧ - ٢٦٤٠ - ٢٦٤٣ - ٢٦٤٦ - ٢٦٤٩ - ٢٦٥٢ - ٢٦٥٥ - ٢٦٥٨ - ٢٦٦١ - ٢٦٦٤ - ٢٦٦٧ - ٢٦٧٠ - ٢٦٧٣ - ٢٦٧٦ - ٢٦٧٩ - ٢٦٨٢ - ٢٦٨٥ - ٢٦٨٨ - ٢٦٩١ - ٢٦٩٤ - ٢٦٩٧ - ٢٧٠٠ - ٢٧٠٣ - ٢٧٠٦ - ٢٧٠٩ - ٢٧١٢ - ٢٧١٥ - ٢٧١٨ - ٢٧٢١ - ٢٧٢٤ - ٢٧٢٧ - ٢٧٣٠ - ٢٧٣٣ - ٢٧٣٦ - ٢٧٣٩ - ٢٧٤٢ - ٢٧٤٥ - ٢٧٤٨ - ٢٧٥١ - ٢٧٥٤ - ٢٧٥٧ - ٢٧٦٠ - ٢٧٦٣ - ٢٧٦٦ - ٢٧٦٩ - ٢٧٧٢ - ٢٧٧٥ - ٢٧٧٨ - ٢٧٨١ - ٢٧٨٤ - ٢٧٨٧ - ٢٧٩٠ - ٢٧٩٣ - ٢٧٩٦ - ٢٨٠٠ - ٢٨٠٣ - ٢٨٠٦ - ٢٨٠٩ - ٢٨١٢ - ٢٨١٥ - ٢٨١٨ - ٢٨٢١ - ٢٨٢٤ - ٢٨٢٧ - ٢٨٣٠ - ٢٨٣٣ - ٢٨٣٦ - ٢٨٣٩ - ٢٨٤٢ - ٢٨٤٥ - ٢٨٤٨ - ٢٨٥١ - ٢٨٥٤ - ٢٨٥٧ - ٢٨٦٠ - ٢٨٦٣ - ٢٨٦٦ - ٢٨٦٩ - ٢٨٧٢ - ٢٨٧٥ - ٢٨٧٨ - ٢٨٨١ - ٢٨٨٤ - ٢٨٨٧ - ٢٨٩٠ - ٢٨٩٣ - ٢٨٩٦ - ٢٩٠٠ - ٢٩٠٣ - ٢٩٠٦ - ٢٩٠٩ - ٢٩١٢ - ٢٩١٥ - ٢٩١٨ - ٢٩٢١ - ٢٩٢٤ - ٢٩٢٧ - ٢٩٣٠ - ٢٩٣٣ - ٢٩٣٦ - ٢٩٣٩ - ٢٩٤٢ - ٢٩٤٥ - ٢٩٤٨ - ٢٩٥١ - ٢٩٥٤ - ٢٩٥٧ - ٢٩٦٠ - ٢٩٦٣ - ٢٩٦٦ - ٢٩٦٩ - ٢٩٧٢ - ٢٩٧٥ - ٢٩٧٨ - ٢٩٨١ - ٢٩٨٤ - ٢٩٨٧ - ٢٩٩٠ - ٢٩٩٣ - ٢٩٩٦ - ٣٠٠٠ - ٣٠٠٣ - ٣٠٠٦ - ٣٠٠٩ - ٣٠١٢ - ٣٠١٥ - ٣٠١٨ - ٣٠٢١ - ٣٠٢٤ - ٣٠٢٧ - ٣٠٣٠ - ٣٠٣٣ - ٣٠٣٦ - ٣٠٣٩ - ٣٠٤٢ - ٣٠٤٥ - ٣٠٤٨ - ٣٠٥١ - ٣٠٥٤ - ٣٠٥٧ - ٣٠٦٠ - ٣٠٦٣ - ٣٠٦٦ - ٣٠٦٩ - ٣٠٧٢ - ٣٠٧٥ - ٣٠٧٨ - ٣٠٨١ - ٣٠٨٤ - ٣٠٨٧ - ٣٠٩٠ - ٣٠٩٣ - ٣٠٩٦ - ٣١٠٠ - ٣١٠٣ - ٣١٠٦ - ٣١٠٩ - ٣١١٢ - ٣١١٥ - ٣١١٨ - ٣١٢١ - ٣١٢٤ - ٣١٢٧ - ٣١٣٠ - ٣١٣٣ - ٣١٣٦ - ٣١٣٩ - ٣١٤٢ - ٣١٤٥ - ٣١٤٨ - ٣١٥١ - ٣١٥٤ - ٣١٥٧ - ٣١٦٠ - ٣١٦٣ - ٣١٦٦ - ٣١٦٩ - ٣١٧٢ - ٣١٧٥ - ٣١٧٨ - ٣١٨١ - ٣١٨٤ - ٣١٨٧ - ٣١٩٠ - ٣١٩٣ - ٣١٩٦ - ٣٢٠٠ - ٣٢٠٣ - ٣٢٠٦ - ٣٢٠٩ - ٣٢١٢ - ٣٢١٥ - ٣٢١٨ - ٣٢٢١ - ٣٢٢٤ - ٣٢٢٧ - ٣٢٣٠ - ٣٢٣٣ - ٣٢٣٦ - ٣٢٣٩ - ٣٢٤٢ - ٣٢٤٥ - ٣٢٤٨ - ٣٢٥١ - ٣٢٥٤ - ٣٢٥٧ - ٣٢٦٠ - ٣٢٦٣ - ٣٢٦٦ - ٣٢٦٩ - ٣٢٧٢ - ٣٢٧٥ - ٣٢٧٨ - ٣٢٨١ - ٣٢٨٤ - ٣٢٨٧ - ٣٢٩٠ - ٣٢٩٣ - ٣٢٩٦ - ٣٣٠٠ - ٣٣٠٣ - ٣٣٠٦ - ٣٣٠٩ - ٣٣١٢ - ٣٣١٥ - ٣٣١٨ - ٣٣٢١ - ٣٣٢٤ - ٣٣٢٧ - ٣٣٣٠ - ٣٣٣٣ - ٣٣٣٦ - ٣٣٣٩ - ٣٣٤٢ - ٣٣٤٥ - ٣٣٤٨ - ٣٣٥١ - ٣٣٥٤ - ٣٣٥٧ - ٣٣٦٠ - ٣٣٦٣ - ٣٣٦٦ - ٣٣٦٩ - ٣٣٧٢ - ٣٣٧٥ - ٣٣٧٨ - ٣٣٨١ - ٣٣٨٤ - ٣٣٨٧ - ٣٣٩٠ - ٣٣٩٣ - ٣٣٩٦ - ٣٤٠٠ - ٣٤٠٣ - ٣٤٠٦ - ٣٤٠٩ - ٣٤١٢ - ٣٤١٥ - ٣٤١٨ - ٣٤٢١ - ٣٤٢٤ - ٣٤٢٧ - ٣٤٣٠ - ٣٤٣٣ - ٣٤٣٦ - ٣٤٣٩ - ٣٤٤٢ - ٣٤٤٥ - ٣٤٤٨ - ٣٤٥١ - ٣٤٥٤ - ٣٤٥٧ - ٣٤٦٠ - ٣٤٦٣ - ٣٤٦٦ - ٣٤٦٩ - ٣٤٧٢ - ٣٤٧٥ - ٣٤٧٨ - ٣٤٨١ - ٣٤٨٤ - ٣٤٨٧ - ٣٤٩٠ - ٣٤٩٣ - ٣٤٩٦ - ٣٥٠٠ - ٣٥٠٣ - ٣٥٠٦ - ٣٥٠٩ - ٣٥١٢ - ٣٥١٥ - ٣٥١٨ - ٣٥٢١ - ٣٥٢٤ - ٣٥٢٧ - ٣٥٣٠ - ٣٥٣٣ - ٣٥٣٦ - ٣٥٣٩ - ٣٥٤٢ - ٣٥٤٥ - ٣٥٤٨ - ٣٥٥١ - ٣٥٥٤ - ٣٥٥٧ - ٣٥٦٠ - ٣٥٦٣ - ٣٥٦٦ - ٣٥٦٩ - ٣٥٧٢ - ٣٥٧٥ - ٣٥٧٨ - ٣٥٨١ - ٣٥٨٤ - ٣٥٨٧ - ٣٥٩٠ - ٣٥٩٣ - ٣٥٩٦ - ٣٦٠٠ - ٣٦٠٣ - ٣٦٠٦ - ٣٦٠٩ - ٣٦١٢ - ٣٦١٥ - ٣٦١٨ - ٣٦٢١ - ٣٦٢٤ - ٣٦٢٧ - ٣٦٣٠ - ٣٦٣٣ - ٣٦٣٦ - ٣٦٣٩ - ٣٦٤٢ - ٣٦٤٥ - ٣٦٤٨ - ٣٦٥١ - ٣٦٥٤ - ٣٦٥٧ - ٣٦٦٠ - ٣٦٦٣ - ٣٦٦٦ - ٣٦٦٩ - ٣٦٧٢ - ٣٦٧٥ - ٣٦٧٨ - ٣٦٨١ - ٣٦٨٤ - ٣٦٨٧ - ٣٦٩٠ - ٣٦٩٣ - ٣٦٩٦ - ٣٧٠٠ - ٣٧٠٣ - ٣٧٠٦ - ٣٧٠٩ - ٣٧١٢ - ٣٧١٥ - ٣٧١٨ - ٣٧٢١ - ٣٧٢٤ - ٣٧٢٧ - ٣٧٣٠ - ٣٧٣٣ - ٣٧٣٦ - ٣٧٣٩ - ٣٧٤٢ - ٣٧٤٥ - ٣٧٤٨ - ٣٧٥١ - ٣٧٥٤ - ٣٧٥٧ - ٣٧٦٠ - ٣٧٦٣ - ٣٧٦٦ - ٣٧٦٩ - ٣٧٧٢ - ٣٧٧٥ - ٣٧٧٨ - ٣٧٨١ - ٣٧٨٤ - ٣٧٨٧ - ٣٧٩٠ - ٣٧٩٣ - ٣٧٩٦ - ٣٨٠٠ - ٣٨٠٣ - ٣٨٠٦ - ٣٨٠٩ - ٣٨١٢ - ٣٨١٥ - ٣٨١٨ - ٣٨٢١ - ٣٨٢٤ - ٣٨٢٧ - ٣٨٣٠ - ٣

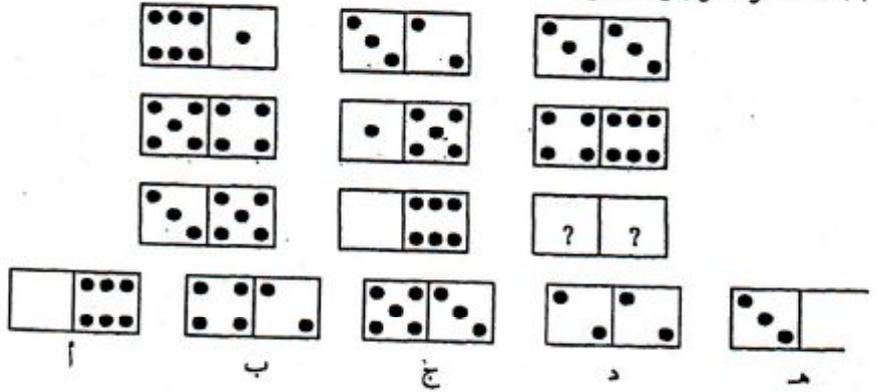
٢٠ - ما هو الدومينو الذي يكمل السلسلة؟



٢١ - ما هو الدومينو الذي يكمل السلسلة؟



٢٢ - ما هو الدومينو الناقص؟



٢٣ - ما هو الرقم الذي يكمل سلسلة الأرقام التالية؟

٤٩ - ٨١ - ١٢١ - ٢٠١ - ...

أ - ١٤١

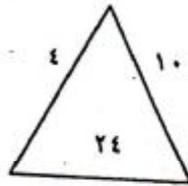
ب - ٤٠٠

ج - ١٦٩

د - ٢٠٢

هـ - ١٩٦

٢٤ - ما هو الرقم الذي يمكن وضعه في المثلث؟



أ - ٣٠

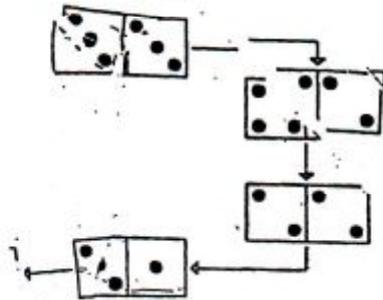
ب - ٢٢

ج - ١٨

د - ٢٥

هـ - ٣٤

٢٥ - ما هو البدومينو الذي يكمل السلسلة؟



ورقة الاجوبة

الاسم	الاسم
رقم السؤال الحل	رقم السؤال الحل
<input type="checkbox"/> - ١٤	<input type="checkbox"/> - ١
<input type="checkbox"/> - ١٥	<input type="checkbox"/> - ٢
<input type="checkbox"/> - ١٦	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - ٣
<input type="checkbox"/> - ١٧	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - ٤
<input type="checkbox"/> - ١٨	<input type="checkbox"/> - ٥
<input type="checkbox"/> - ١٩	<input type="checkbox"/> - ٦
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - ٢٠	<input type="checkbox"/> - ٧
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - ٢١	<input type="checkbox"/> - ٨
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - ٢٢	<input type="checkbox"/> - ٩
<input type="checkbox"/> - ٢٣	<input type="checkbox"/> - ١٠
<input type="checkbox"/> - ٢٤	<input type="checkbox"/> - ١١
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - ٢٥	<input type="checkbox"/> - ١٢
	<input type="checkbox"/> - ١٣

ملحق رقم -3-

محتوى جلسات البرنامج الإرشادي

محتوى البرنامج الإرشادي:

- تحديد التفكير:

علينا أن ن فكر بشكل واضح تفكيراً منطقياً إذا ما صادفتنا مشكلة ما
أولاً : علينا أن نختار الألفاظ المحددة للمشكلة بدقة، والدقة في استخدام اللغة تعني
الصياغة الجيدة للألفاظ .

الألفاظ هي الكلمات الدالة على الأشياء والأفكار والمشاعر والسلوكيات وهي ثلاثة أنواع :
الألفاظ المشتركة: هي الكلمات التي لا يحدد النص معناها وتنتقل من معنى إلى آخر
وتجعل تفكيرنا مشوش مثل لفظ متساوي؛ شخصين متساويين ...في القدرات العقلية، في
الطول .

إن علينا الإجابة على الألفاظ المشتركة لكي يكون تفكيرنا منطقياً
الألفاظ المبهمة : وهي الألفاظ التي تدل على نوع من الكيف مثل الطول، الوزن، اللون .
التي تتصف بها الأشياء بدرجة ما، فهي مبهمة إذا لم يكن هناك اتفاق عام على الدرجة
التي توجد بها الصفة في الشيء حتى يمكن أن نصفه بها ، مثل لفظ سريع...المتسابق
الذي يقطع ميل في أربع دقائق سريع، والذي يقطع المسافة في اثنا عشر دقيقة ليس سريعاً
. إنه لا يوجد فرق واضح بين السريع والبطيء.

الذكاء لفظ مبهم يعني شيء واحداً ولكنه شيء غير واضح وقابل للخطأ.ومن الطبيعي أن
يكون نفس اللفظ مشتركاً ومبهماً، فلفظ ذكي : يعني في القاموس السريع الفطنة والفهم
الساطع الرائحة...الخ وسواء قصدنا به المعنى الأول أو الثاني فإنه إضافة إلى أنه
مشترك فهو مبهم أيضاً لأننا لا نستطيع تحديد مقدار الفطنة أو الفهم التي تجعل الإنسان
ذكياً.

ويتشوش تفكيرنا المنطقي عندما نتجاهل أن بعض الكلمات بطبيعتها ألفاظ مبهمة
ونستعملها كأنها ثابتة المعنى، فغما الإنسان ذكي أو غبي، نشيط أو غير نشيط...وهذا هو
تفكير الكل أو اللاشيء الذي يشوه التفكير المنطقي ويعيقه.

الألفاظ ذات الصبغة الانفعالية : وهي الألفاظ التي تمثل المشاعر التي يحملها الناس عن الأشياء مثل : الخوف، الكبرياء، الغضب، الاشمئزاز، الود، الدهشة . فمثلا لفظ امرأة لفظ لا يعبر عن الإطراء في حين لفظ سيدة أكثر تعبيراً عن هذا المعنى . فالألفاظ ذات الصبغة الانفعالية تثير مشاعر مختلفة من حيث الإطراء والذم وعلى سبيل المثال سنجد في الكلمات الآتية نجد ألفاظ متدرجة من اليمين على اليسار من حيث الرضا والإطراء إلى عدم الرضا والذم :

حارس الشعب ... رجل السياسة ... الحزبيون ... محترفو السياسة ... البطيء التفكير... غير الموهوب ... الغبي ... الأبله

علينا أن ندقق في استخدامها لكي نتجاوز حدود المشاعر إلى التفكير المنطقي الجاد .
خلاصة القول:

الألفاظ المشتركة: وهي الألفاظ التي تشير إلى أكثر من معنى والتي يتغير معناها من عبارة إلى أخرى دون أن ننتبه إلى هذا التغير .

الألفاظ المبهمة: وهي التي تعني الصفات غير المحددة مثل ثقيل أو ناصع، وهي تدلنا على مقدار الثقل.

الألفاظ المصبوغة انفعاليا : وهي التي تتضمن مشاعر سارة أو غير سارة وينبغي أن نكون حذرين في استخدام هذه الألفاظ إذا أردنا لتفكيرنا أن يكون واضحا ومنطقيا .

وبعد تحديد مصطلحات المشكلة بدقة يجب تجنب أخطاء التعميم في الوصول إلى نتيجة لحل المشكلة:

1- تجنب الخطأ في المقدمات: إن الخطأ في تحديد المشكلة بدقة يؤدي إلى الخطأ .
لذا علينا الأخذ بعين الاعتبار الآتي:

• علينا التأكد من وجود مشكلة حقيقة تحتاج إلى عمل عقلي، من أجل الاعتماد على نتائج الحلول التي نصل إليها : مثلا تصور أنك طالب تدرس عند الأستاذ ماجد ولديك موضوعين أو قضيتين تشعر أنهما صادقتين؛

- إن الطلاب الذين يبذلون جهدا في مادة من المواد ينبغي أن ينجحوا فيها.

- إنك طالب تبذل جهدا كبيرا في دراستك

ومن هاتين القضيتين أو الموضوعين أمكنك أن تستنتج الآتي : *إن يجب أن أنجح في هذه المادة

لكن الوجوبية والإلزام من المعتقدات الخاطئة لأنه من غير الممكن أن ينجح جميع الطلبة الذين يبذلون جهدا كبيرا ، لأن بذل المجهود المنظم في الدراسة هو أهم عوامل النجاح وليس المجهود الكبير لأن الطلبة الذين يفكرون تفكيرا علميا هم الذين ينجحون. -إن الخطأ يقع فيه الطالب في تحديد هذه الإشكالية هو أنه لم يحدد جميع خطوات تفكيره العلمي من أجل الوصول إلى النجاح، ولكنه اقتصر على العبارة الآتية : ((لماكنت قد بذلت جهدا كبيرا في مادة الأستاذ ماجد لذا كان من الضروري أنجح في مادته))

* وضع القضايا : من أجل الوصول إلى تحديد صحيح للمشكلة علينا أن نضع جميع المقدمات التي نسلم بصحتها في قائمة، مثلا :

1/ إن هذا النوع من معجون الأسنان يؤثر بشكل إيجابي للإحتوائه على مادة الكلوروفيل.

2/ إن العشب يؤثر على أسنانك بشكل إيجابي لإحتوائه على مادة الكلوروفيل .

3/ إن الإنسانية تعني جميع قيم الخير والحق والجمال لذا فإن الأفراد يسعون من أجل تحقيقها في الحياة.

2- الخطأ الناشئ عن الاقتران :

حتى عندما تكون المقدمات التي نبدأ بها في تحديد المشكلة صادقة فإننا قد نخطأ أيضا ، ومن أمثلة هذه الأخطاء في التفكير منها الآتي :

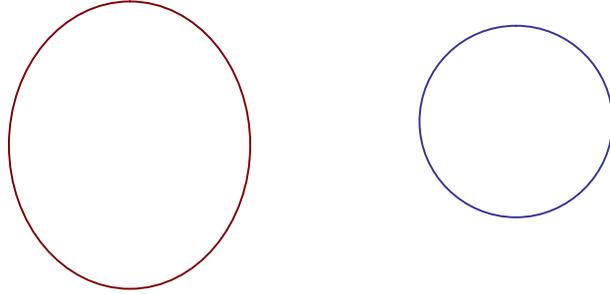
- الحكم على الكل بما نحكم به على الجزء مثلا:

1/ جميع رجال العصابات يملكون أسلحة نارية

2/ علي يملك سلاحا ناريا

3/ إذن علي من رجال العصابات

نستطيع معرفة الخطأ في هذا التعميم من خلال الدوائر الآتية:



- الدائرة الصغيرة تمثل الأشخاص الذين يملكون أسلحة نارية.

- الدائرة الكبيرة تمثل رجال العصابات.

* إنك لا تستطيع أن تجزم أين يعق علي هل في دائرة عامة الناس الذين يملكون أسلحة نارية أم في دائرة العصابات الذين يتميزون بحمل أسلحة نارية... وبالتالي فإن الخطأ الوارد في النتيجة ناتج عن الاقتران في المقدمتين.

2- الخطأ الناتج عن الحكم على الكل بما نحكم به عن الجزء:

* كل طائر له ساقان

* كل طفل له ساقان

* جميع الأطفال طيور

هذا الخطأ الواضح في القياس ناتج عن عدم الدقة

4- الخطأ الناشئ عن الاحتكار:

وثمة خطأ آخر شائع هو خطأ الاحتكار، وهذا الخطأ ينشأ عن إدعاء أنه إذا لم يكن الفرد أحد أفراد مجموعة كبيرة فلن يتصف بأي صفة من الصفات التي لهذا النوع من الأشياء .
وإليك مثال بسيط جدا لهذا الخطأ :

1- رجال الدين أمناء .

2- جورج واشنطن لم يكن من رجال الدين .

3- إذن جورج واشنطن لم يكن أمين .

ودون أن نتعب أنفسنا نستطيع أن نرى الخطأ في هذا التفكير ففكرة أن رجال الدين أمناء لا تعني أن غيرهم كالأطباء والمحامين وغيرهم غير أمناء فالأمانة ليست حكراً على رجال الدين لذلك فعدم انتماء جورج واشنطن إلى رجال الدين لا يعني أنه ليس بأمين .

5-المخادعة في القياس: لكي تحل المشكلة بطريقة منطقية لا تخادع في القياس من أجل الحصول على نتائج جديدة من النتائج التي سبق أن حصلنا عليها، فمن أكبر أنواع التفكير التي نستخدمها في حياتنا العادية التعميمات والنظريات فنحن نستخدمها بكثرة إلى درجة أننا في معظم الأحيان لا نشعر بذلك . إذ نضيف مقدمة إلى أخرى ثم نصل إلى نتيجتهما بكل سهولة وتجنب وتجنب أخطاء التعميم الأخرى.

6- المغالطة : المغالط في التفكير يحتال فهو يحاول أن يجعل الخطأ يبدو وكأنه صواب وإذا كان محتالاً فلا يبدو عليه أنه مغالط. وبعض المغالطين أمناء فهم يعتقدون بصحة ما يقدمونه من براهين وسواء كانوا أمناء أو غير أمناء فإن عليك أن تضل منتبها حتى ترى الخطأ فيما يقولونه، أو ما يحاولون إقناعك به .

• التشابه والتمثيل: من أساليب التفكير المفضلة للمغالطين البراهين التي تعتمد على الاستدلال عن طريق التمثيل. ويقصد به التشابه بين شيء ما وشيء آخر، فهناك تشابه مثلا بين تسلق الجبال والنجاح في الكيمياء، فكل منهما مثابرة ومجهودا. وثمة تشابه بين قلب الإنسان ومضخة المياه فكلاهما يدفع السوائل. والاستدلال عن طريق التمثيل مفيدة عادة لشرح الأفكار فقط وليس التعميم و الاستنتاج، فالتمثيل ليس وسيلة للإثبات.

• إدعاء الخبرة في كل شيء:

علينا أن نعتمد على المعلومات من طرف أصحاب الاختصاص ولا نأخذ المعلومات من عموم الناس لأن الوصول إلى حقيقة الأشياء تقدم من طرف الخبراء، فعند جمع معلومات عن مشكلة ما علينا أن نعتمد عن المصادر الحقيقية للمعلومات.

* التحويل: معظم الناس يحترمون العلماء، لذلك يتوقع المغالطون أن يتحول بعض إعجاب الناس بالخبراء إلى إعجاب بما يقدمونه من أدلة وبراهين أو آراء حتى ولو كانت خاطئة وغير علمية وتدل على تفكير خرافي وخاطيء

* اعتبار السلوك المتكرر سلوك سوي: « هذا ما يفعله الجميع »،

ويتستر المغالطون في تفسيرهم وراء البرهان الذي على القول بأن « الجميع يفعلون ذلك فلنعمل كما يعمل الجميع » فقد يدافع أحد الطلبة عن نفسه لأنه غش في الامتحان يقوله: « إن الجميع يغشون » فعليك أن تتذكر أن العدد لا يجعل الأمور أكثر صوابا مما هي عليه. فإن اعتقاد عدد كبير من الناس في أن الأرض مسطحة لم يؤثر في كروية الأرض. وأسلوب « هذا ما يفعله الجميع يتبعه المغالطون ».

• التسمية ذات الصبغة الانفعالية:

رأينا أن بعض الكلمات توحى بالطريقة التي ينبغي أن نشعر بها حيالها وتعتبر الكلمات ذات الصبغة الانفعالية من أكثر الوسائل التي يتبعها المغالطون، وهم لا يهتمون في معظم الأحيان بمناقشة الموضوعات الهامة وإنما يحاولون إثارة الذعر لتندفع للعمل بطريقة معينة وذلك باستخدام الألفاظ التي تثير انفعالاتك، وبهذه الطريقة يحاول أن يقلل من تفكيرك المنطقي فقد يتجاهل أحد المعلقين في الإذاعة الموضوع الحقيقي لمشروع التأمين الصحي ويصرح بقوة و انفعال بأن هذه الوصمة الجريئة من عمل أحد المهيجين الذين يعملون ضد البلاد «، فالمغالط يعمل على أن تحل مشاعرنا محل التفكير المنطقي باستخدام ألفاظ من نوع الكلمات المكتوبة بالخط الرقعة فمثلا إليك بعض الأخبار التي تظهر في الصحف: « قابل رئيس الحكومة مساعديه لمناقشة مشروع الضرائب الجديد ».

فإذا أراد المحرر إثارة المشاعر ضد رئيس فمن الممكن أن يكتب الخبر على هذه الصورة: « الرئيس يضع خطة لزيادة الأغنياء غنى »، وإذا أراد أن يلقي ضوءاً بهيجا على الخبر فيكتب: « الرئيس ومستشاروه يتفقون على قانون الضرائب الجديد ». حاول أن تكتب لكل خبر عنوانين إحداهما يؤديه والآخر يعارضه.

1- سأل رجال الشرطة أمس الطالب رشاد عن حادثة التصادم التي وقعت والتي هرب فيها قائد السيارة. وقد ذكر رئيس الشرطة أن المقابلة التي تمت مع رشاد كانت جزءاً من الإجراء المتبع مع أصحاب السيارات التي تنتهي أرقامها بالأعداد 0457.

2- رفض أندريه اليوم أن يقبل الإعداد المقترح لمؤتمر السلام وقال: « إن مشكلة السلام تهم جميع الشعوب، وذكر أن بلاده لن تشارك في المفاوضات إلا إذا دعيت الحكومة الصينية للاشتراك »

• وسائل أخرى للمغالطة:

1- أسلوب اللف والدوران: يلجأ الشخص فيه إلى تكرار نفس الشيء إذا طلبت منه البرهان على ما يقوله فهو مثلاً يرى أن النساء أقل ذكاءً من الرجال ، فإذا طلبت منه البرهان على ذلك ذكر نفس الشيء بأسلوب مغاير، فيقول لك عقل الرجل أكبر من عقل المرأة، كما إنه قد يدعى أن الدراسة لا قيمة لها لأن حفظ الكتب لا يفيد.

- إن تفكيره يشبه أسطوانة صوتية مصدوعة؛ فهو يردد نفس الشيء الذي قاله كل مرة بأساليب مختلفة.

2- أسلوب إثارة الدموع: وفيه يعتمد المغالط على نظرية أنه استطاع أن يشغلك فإنك لن تستطيع أن تفكراً تفكيراً سليماً، فهو يدعوك لأن تعطي صوتك لجانب معين إذا أردت ألا ترى «دماء الشبان تجري قانية على شواطئ البلاد الأخرى»، وهذا الأسلوب يتبعه المحامي الذي يصف بإسهاب طفولة الشاب الذي يحاكم بتهمة الاختلاس وهي الطفولة المثيرة للثناء.

3- أسلوب التعمية: وفيه يلجأ المغالط إلى توجيه نحو نقطة فرعية لا علاقة لها بالمشكلة الرئيسية ومن أمثلة هذا الخداع التعليق الإذاعي الذي يثير الذي يشير إلى أن واضع القانون الجديد سبق أن كانت له صلة بشخص آخر كان له ابن أخ على صداقة وطيدة بشخص سبق أن قبض عليه بتهمة ابتزاز الأموال.

4- أسلوب الإيجاز: والمغالط في هذه الحالة يرى أن الحقيقة صغيرة بحيث يمكن وضعها داخل قنينة، ولذلك فهو يقدم لك إجابات بالغة البساطة للأسئلة شديدة التعقيد: «فلنستخدم القبائل الذرية، وبذلك نقضي على متاعبنا مع أعدائنا»

• فلندافع على أنفسنا:

يحاول المغالط أن يدخل في أذهاننا أن البرهان الكاذب صحيح. وقد يحاول أن يبعدنا عن التفكير المنطقي، ونستطيع أن نقاوم الحيلة الأولى بأن نعود أنفسنا على مبادئ التفكير المنطقي وبهذه نستطيع أن نحدد الثغرات التي توجد في البراهين التي قدمناها لنا المخادع.

ونستطيع أن نقاوم الحيلة الثانية بأن نبني قراراتنا وسلوكنا على أساس التفكير كما نبنيها...الشعور.

ويساعدنا على ذلك العادات التالية:

*** العادات السليمة في التفكير:

إن فرص ممارسة التفكير المنطقي متاحة للجميع لحل المشكلات و اتخاذ القرارات ولكن ممارسة التفكير المنطقي ليست سهلة دائما ومع ذلك فإليك بعض المساعدات التي تسهل اكتساب التفكير المنطقي

- المساعدات التي تسهل اكتساب التفكير المنطقي:

أولا: ينبغي تجنب بعض الأمور إذا شئنا أن نبدأ بتفكير منطقي وهذه الأمور ليست أخطاء في استخدام الوسائل المنطقية ، وإنما هي عوائق تحول بيننا وبين استخدامه وأهم هذه العوائق الآتي: 1- الخرافات -2- التعصب -3- المشاعر القوية.

1- الخرافات: هي عبارة عن أفكار مختلطة تتعلق بأسباب الأشياء وعللها، فانكسار المرأة مثلا يسبب سوء حظ يدوم سبع سنوات، والسير تحت السلم يتسبب في كارثة، ورؤية نجم من النجوم أو تدليك قدم أرنب يحقق أمانى الإنسان.

إن هذا بعض ما يسلم به من يعتقدون في الخرافات ومن الطبيعي أنه لا يوجد أية صلة بين هذه الأشياء وبين النتائج التي يفترض أن تنشأ عنها ، فالسير تحت السلم قد يكون خطرا و انكسار المرأة ولا الودع ولا الودع ولا النجوم، يمكن أن تسيطر على مصائرنا والأشخاص الذين يعتقدون في الخرافات يستخدمون عادة هذه المعتقدات بدلا من التفكير. فالخرافي يثق في النجم أو رجل الأرنب أو قطعة النقود أكثر من ثقته في قدرته المنطقية، بل إن اعتقاداته الخرافية تمنعه حتى من مجرد البدء في التفكير تفكيراً منطقياً.

2- التعصب: التعصب أحكام تقرر قبل دراسة البراهين المؤدية إليها. وهو يعني إصدار قرار يتعلق من الأمور قبل أن تحصل بالفعل على الأدلة التي تؤدي إليه، فإذا كنت متعصبا ضد سكان مدينة ما فقد تصوت ضد الطالب الجديد الذي رشح عضويته الإتحاد لأنه من هذه المدينة حتى و لو كنت لا تعرف شيئا عن هذا الطالب أو لا تعرف عنه إلا قليلا.

لقد رأينا أن التعصب خطأ في التفكير المنطقي فالتعصب نوع من التعميم السريع يمنعنا من استخدام المنطق في حل مشكلاتنا.

3- المشاعر القوية: تلعب دورا كبيرا في حياتنا، وذلك ما ينبغي حقا، فمن الطبيعي أن نغضب إزاء الظلم، وأن نفرح لنجاح صديق، وأن نعطف على الأشخاص الذين يعانون الصعوبات. وأن نسعد حين نحقق أمرا بذلنا الجهد في سبيل تحقيقه. وتلعب مشاعرنا دورا يشبه دور عارضة القفز في التفكير المنطقي، فالخوف من الرسوب في الامتحان قد يثيرك فتضع خطة جديدة للاستذكار والغضب، بسبب سوء حالة المساكن في مدينتك. قد يؤدي بك أن تفكر تفكيراً جدياً في الوسيلة التي يمكنك بها -كمواطن- أن تقدم خدماتك لحل هذه المشكلة ولكن المشاعر قد تتدخل في التفكير

المنطقي و المغالطون يدركون ذلك. فهم يلعبون قصدا على مشاعرنا لبيعونا عن التفكير. وثمة حالات متعددة نصبح فيها أعداء أنفسنا من هذه الناحية. فالفتاة التي يثيرها معطف جميل معروض في إحدى المحلات التجارية قد تندفع لشراءه دون أن تفكر تفكيرا جيدا فيما يحدث للميزانية التي خصصتها لملابسها إذا ما اشترته.

فعلينا باعتبارنا مفكرين أن نعتمد على منطقنا في التفكير، أن نتعلم كيف نسيطر على مشاعرنا القوية عندما أن نحل مشكلة ما، وإذا لم نستخدم مبادئه استخدما سيئا.

* خطوات حل المشكلة منطقيا:

أولاً: تحديد المشكلات

معرفة حقيقة المشكلة أهم شئٍ لحلها، وكما يقال فهم السؤال نصف الجواب أو كسب نصف المعركة في معالجة أية مشكلة يتوقف على تحديدها. فمثلاً إذا شعر والداك بأنك تتأخر خارج المنزل تأخراً يعطل استذكارك و أنت ترى تأخرك هذا أمر طبيعي لأن بقية أصدقاءك يتأخرون خارج المنزل.

فما هي المشكلة في هذه الوضعية ؟

إن المشكلة الحقيقية هي ليست تأخرك خارج المنزل وإنما هي كيف تقنع والديك بأن كبرت بدرجة تصبح فيها قادراً على تحمل مسؤوليتك وترتيب أمورك بنفسك. وإذا ما حددت مشكلتك فإن هذا لا يعني أن من السهل حلها، فقد تصبح المشكلة صعبة جداً عليك حين تبدأ في إقناع أنك كبير إلى درجة أصبحت تتحمل مسؤولية نفسك. ولكن تعودنا أن نحدد مشكلاتنا بصورة واضحة يساعدنا على أن نفكر فيها منطقياً ويمنعنا أن نتحول عنها.

ثانياً: واجه الحقائق المؤلمة

بعد تحديد المشكلة يجب مواجهة الحقائق فالناس يميلون إلى ما يرغبون في رؤيته، فإذا مالت « ليلي » لاختيار مهنة التدريس فإنها لن ترى سوى الجوانب الإيجابية في هذه المهنة وفي الوقت نفسه تتجاهل الصفات التي تعوزها من كفاءة في أداء مهنة التدريس، ولكن إذا أردنا أن نصل إلى أفضل الحلول لحل مشكلاتنا، فمن الواجب علينا أن نتعود دراسة الحقائق عندما نحاول أن نصل إلى قرار وأن نحل مشكلة. أن رؤية الحقائق المؤلمة أمر يحتاج شجاعة، ولكنها السبيل الوحيد الذي نستطيع إذا اتبعناه أن نتجنب كثيراً من التعاسة والتخبط في المشكلات، فقد تكون « ليلي » ضعيفة في إلقاءها أو في معاملاتها مع الطلبة وقد يكون اهتمامها بمهنة التدريس ناتج عن

رغبة منها وميل دون امتلاكها للإمكانيات الذاتية والاستعدادات والقدرات العقلية والنفسية والجسمية لمزاولة مهنة التدريس. فإذا لم تأخذ جميع خصائص المهنة وجميع خصائصها الذاتية بعين الاعتبار فإن تفكيرها في هذه المهنة يكون خاطئ وغير منطقي ويؤدي بها إلى الفشل في هذه المهنة.

ثالثاً: تأكد من أن الحقائق ذات صلة بالمشكلة (قيم الحقائق)

عبارة « ما قيمة ذلك ؟ » عبارة تكرر لمعرفة حقيقة شيء، فمثلاً قد يشير صديقك توفيق إلى حقيقة هي : أن جامعة ما تتميز بفريقها في كرة القدم، ثم يعتمد على هذه الحقيقة في دعوتك للالتحاق بها، ولكنك إذا كنت تميل أساساً للحصول على نوع من التعليم. فقد تشعر بأن الحقيقة التي ذكرها توفيق لا قيمة لها عندك.

إن المعلومات وحدها التي تحصل عليها من مصادر متعددة لا تحل المشكلة وإنما عليك أن تفكر فيها تفكيراً منطقياً، كما أن الحقائق المرتبطة بالمشكلة ليست جميعها ذات قيمة وجدوى في حل المشكلة.

إن الحقيقة التي ذكرها توفيق عن هذه الجامعة مرتبطة بموضوع الجامعات ولكن ليس لها قيمة كبيرة في الإجابة عن السؤال الآتي:

- أي الجامعات تعد أفضل إعداد للعمل الذي أرغب في الالتحاق به، وبذلك تهين لي نجاحاً في حياتي؟

إذا أردنا أن نسير في الطريق السليم الموصل إلى نتيجة ما ، فإن علينا أن نخبر بعناية فائقة جميع الحقائق التي تنبئ عليها هذه النتيجة، ولكن لا تقتصر على التساؤل عن مدى صحة هذه المعلومات، بل يجب أن نتساءل :

ما هي علاقة هذه المعلومات بالمشكلة التي نحاول أن نصل فيها إلى حل، فليست كل المعلومات لها قيمة.

رابعاً: التأكد من أن الحقائق التي نصل إليها متسقة فيما بينها(هل أتناقص مع نفسي)

يخدع الناس أنفسهم بمهارة فائقة؛ فهم يستطيعون أن يقدموا لأنفسهم الأدلة والبراهين على صحة ما يريدون الاعتقاد فيه، وهذه البراهين والأدلة تبدو لهم منطقية تماماً. وفي بعض الأحيان قد تكون الوسيلة لمعرفة مخالفة أحد البراهين للمنطق هي أن تراجع النتيجة التي توصلنا إليها على ما سبق أن وصلنا إليه من نتائج، فمثلاً قد تقنع نفسك بأن جميع النظم التي تسير عليها ليست عادلة؛ إذ أن هذه القواعد قد تمنعك من أن تفعل ما تريد أن تفعله وانك قد بحثت المشكلة بدقة (أو هذا يبداك) وانك تشعر بأن البراهين التي تدعوك إلي إهمال هذه القواعد سليمة تماماً ، ولكنك بعد عدة أيام تجد نفسك تدافع باقتناع

عن ضرورة الاحتفاظ بالقواعد المتعلقة بأماكن السيارات بسبب الفوائد التي تعود عليك من المحافظة علي هذه القواعد.

وعند مقابلة النتيجة مع بعضهما البعض، فإنك تجد أنهما متعارضتين ومهما بدت البراهين التي تسوقها في كل حالة منطقية فمن الواضح أن إحدى هاتين النتيجةين خاطئة. ويعتق معظمنا آراء تتعارض فيما بينها في الحقيقة:

- هل تعتقد أن الأمانة فصيحة هامة وتشعر في نفس الوقت أن الغش في الامتحان أمر لا غبار عليه ؟

- هل تشعر أن حرية الكلام فكرة جيدة، تشعر في نفس الوقت أنه لا ينبغي السماح بالكلام لمن يختلفون عنك في آراءهم ؟

- هل يتفق ما نفعله مع ما ندعو إليه عادة ؟

إن اتساق النتائج التي تصل إليها فيما بينها في حل المشكلة لدليل واضح على صحة الحل الذي توصلت إليه.

إن من العادات الجيدة أن يراجع الإنسان النتائج التي يصل إليها مع النتائج التي سبق وأن وصلنا إليها في الماضي.

*** وهذه الطريقة تمكننا من أن نتأكد من أن تفكيرنا منطقياً.